



Szőke-Milinte Enikő

ÓVODAPEDAGÓGIA

KOMMUNIKÁCIÓ ÉS ANYANYELVI
NEVELÉS AZ ÓVODÁBAN



Szőke-Milinte Enikő

ÓVODAPEDAGÓGIA
KOMMUNIKÁCIÓ ÉS ANYANYELVI
NEVELÉS AZ ÓVODÁBAN

Pázmány Péter Katolikus Egyetem
Budapest, 2022

Szakmai lektor: Dr. Bencéné Fekete Anikó Andrea
Dr. Varga Andrea
Nyelvi lektor: Dr. Varga Andrea

A kiadvány megjelenését a Pázmány Péter Katolikus Egyetem
Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kara támogatta.

©Szóke-Milinte Enikő

ISBN 978-963-575-104-4

A kiadvány megjelenését a Pázmány Péter Katolikus Egyetem
megbízásából a Szaktudás Kiadó Ház gondozta.
Felelős vezető a kiadó elnöke.
1142 Budapest, Erzsébet királyné útja 36/B
Telefon: 273-2180

Tartalom

Előszó	7
1. Az óvodai anyanyelvi nevelés keretei	8
1.1. Az óvodai anyanyelvi nevelés célja és feladatai.	8
1.2. A fejlődés várható eredménye óvodáskor végén	9
2. A kommunikációs kompetencia fejlesztése az óvodában	11
2.1. A kompetenciamodell mint személyiségmodell	11
2.2. A kommunikációs kompetencia.	12
2.3. A kompetenciák természete, belső szerveződése	14
3. α generáció a láthatáron	15
3.1. Az α generáció potenciális digitálistechnológia-függő	16
3.2. Az infokommunikációs készségek korai megjelenése	16
3.3. Az α generáció tanulása, megismerése	16
4. A tudás természete	19
4.1. A nyelv és a megismerés	22
4.2. A jelentés kettős természete	23
4.3. A pszichikus reprezentáció és a külső reprezentáció a megismerésben és a nyelvelsajátításban	25
5. Anyanyelvi nevelés az óvodában.	29
5.1. A nyelvelsajátítás folyamata	30
5.1.1. A preverbális kommunikáció.	30
5.1.2. A verbális kommunikáció	31
5.1.3. A beszédfejlődés és környezet, avagy a szociális konstruktivizmus álláspontja	32
5.1.4. A beszédtevékenység interiorizálódása	33
5.2. Az óvodai nevelés és az óvodapedagógussal való kapcsolat szerepe a nyelvfejlődésben	35
5.3. Az óvodáskorúak nyelvhasználatának sajátosságai	36
5.4. A nyelvelsajátítást meghatározó körülmények óvodáskorban	38
6. A nyelvelsajátítás óvodapedagógiai elvei	40

7. A beszédértés és a kifejező beszéd fejlesztésének biológiai, pszichológiai és pedagógiai alapjai az óvodában	42
7.1. A hallásészlelés szerepe a beszédértés és kifejező beszéd fejlődésében	42
7.2. A látásészlelés szerepe a beszédértés és kifejező beszéd fejlődésében.	44
7.3. A mozgás szerepe a beszédértés és kifejező beszéd fejlődésében	45
7.4. A fogalomalkotás támogatása az óvodában	46
7.4.1. A propozicionális (verbális) gondolkodás alapja: a fogalom	46
7.4.2. A fogalomalkotás műveletei	49
7.4.3. A fogalomalkotás eljárásai	50
7.4.4. A fogalomalkotás jelentősége az értelmi fejlődésben	51
7.4.5. Képzetek	53
7.5. A térbeli orientáció fogalmainak jelentősége és alakulása az óvodában	54
7.5.1. A térbeli orientáció nyelvi reprezentációja	54
7.5.2. A téri viszonyok és a nyelvi reprezentáció kapcsolata	55
7.5.3. A testséma	59
7.5.4. A laterális dominancia	60
7.6. Az időbeli orientáció és a nyelvelsajátítás	61
7.6.1. Az időészlelés fejlesztése	65
7.7. A beszédértés és kifejező beszéd fejlődésének nyomon követése az óvodában	65
8. Az anyanyelvhasználat fejlesztése	68
8.1. Anyanyelvi nevelés játékokkal	68
8.2. Anyanyelvi nevelés mesékkel	71
8.3. Anyanyelvi nevelés mondókákkal, versekkel	73
8.4. Anyanyelvi nevelés képek leírásával	75
9. A kommunikáció mint információátadás, avagy hányan ülünk egy lóra?.	77
9.1. Tranzakcionális modellek a kommunikációban.	77
9.2. A tranzakcionális modell pedagógiai értelmezése	78
10. Rituális kommunikáció az óvodában	83
10.1. Kommunikáció – kommunikatív	83
10.2. A kommunikáció mint rituálé.	83
10.3. A kommunikáció mint pedagógiai cselekvés	84
11. Az óvodai kommunikáció mint (lét)állapot.	86
11.1. Szükségletek - problémák	86
11.2. Kommunikáció és problémamegoldás	87

12. Az óvodai kommunikáció stratégiája: az együttműködés	90
12.1. Együttműködés az óvodában	90
12.2. Az együttműködés fejlesztése	91
13. A narratívák szerepe az identitás alakulásában	94
13.1. Az értelmi fejlődés narratív elmélete	94
13.2. Az identitás narratív elmélete	96
13.3. A narratívákról való felismerések pedagógiai következményei	98
14. Egy életem, egy halálom, de én bizony megpróbálom – kommunikációfejlesztés az óvodában	100
14.1. Egy üzenet négy oldala	100
14.2. Az üzenetek megfejtése.	103
Záró gondolatok	105
Felhasznált irodalom.	106

Szüleimnek

Előszó

Az élet nem az, amit az ember átélt, hanem az, amire visszaemlékszik, és ahogy visszaemlékszik rá, miközben el akarja mesélni. Ez a mondat Gabriel García Márquez Nobel-díjas író önéletrajzi regényének indító mondata.

A történetben létezés az ember létmódja. Minden megnyilvánulása az embernek – így a gyermeknek is – narratív természetű. Jerome Bruner így magyarázza ezt a sajátosan emberi vonást: „...annak, hogy történeteket mondunk (...), egyik fontos oka pontosan az, hogy »értelmet adjunk« annak, amivel életünk során találkozunk...” (Bruner – Luciarello, 1989, 79. idézi Pléh 2012.)

Az ember önmaga meghatározásának kiapadhatatlan vágyával éli az életét, minduntalan fölteszi a kérdéseket: Ki vagyok? Mi dolgom? Milyen vagyok? Hova tartok? Különböző élethelyzeteiben a legkülönbözőbb válaszokat fogalmazza meg, és bizonyos, hogy a válaszok soha nem végérvényesek, hiszen az egymást követő élethelyzetekben új igényeket, szándékokat, motivációkat, vágyakat és célokat ismer föl. Miközben keresi a válaszokat, aközben megfogalmazza azokat a történeteket, amelyek szereplőjeként fölteszte a kérdéseket. A saját pillanatnyi élettörténet szerint ad értelmet az életének.

A gondolat, hogy az ember el akarja mesélni az életét, talán szokatlan egy óvodapedagógiaiával foglalkozó könyv előszavában. Hol van még az óvodás attól, hogy visszaemlékezzen és elmesélje az életét? – tehetnénk föl a kérdést. És mégis, ha figyelmesen megvizsgáljuk egy óvodás kisgyermek mindennapjait, könnyen észrevehetjük, hogy öntudatlanul és önkéntelenül elkezdi mesélni az életét a saját eszközeivel. Ezekben a történetekben határozza meg önmagát, és a rendelkezésére álló nyelvi és kommunikációs eszközkészlet az, ami lehetővé teszi számára az önmeghatározást. A nyelvi és kommunikációs eszközök birtoklása tehát létkérdés már a kisgyermek számára is.

Bruner az emberi gondolkodás sajátos formájának tartja az elbeszéléseket, narratívákat, amelyek az emberi szándékokat és tetteket, valamint az ezekkel kapcsolatos történéseket és következményeket írják le (Bruner 2001, 27–57). A gondolkodásnak tehát van egy elbeszélő módja, aminek a segítségével – a világban való eligazodáshoz – az ember felépítia sémákat, világértelemező modelleket. Könnyű belátni, hogy a világ, benne a szereplők és az ő cselekedeteik megismerése sem nélkülözi a történeteket. Ezzel is magyarázható, hogy már az óvodás is a narrativitás igényével fordul a világ felé. A „miért-korszakokban” válik ez teljesen nyilvánvalóvá, de ha figyelmesen szemléljük az óvodások mindennapjait, könnyen felismerjük, hogy minden kommunikációs helyzet egyúttal önmaga és környezete megismerésére is irányul.

Az óvodapedagógus, aki együtt van a gyermekkel, ismerheti a gyermek motivációit, cselekedeteit, szembesülhet a gyermek megismerési és önkifejezési igényeivel, korlátaival. Ő az, aki az ön- és társismeret mellett rendelkezik azokkal a nyelvi és kommunikációs

kifejezőeszközökkel, melyek segítségével a narratívák megírhatókká és elmesélhetőkké válnak. Övé a felelősség, hogy inspirálja, támogassa a gyermek történetmesélését és a történeteken keresztül önmaga és a világ megismerését.

Az óvodapedagógus az anyanyelvi és kommunikációs nevelés által megalapozza a gyermek kognitív fejlődését, önismeretét, a társakkal való együttműködését, a világban való eligazodását. Minden egyes nap – a gyermekkel közösen megalkotott és elmesélt történettel – esélyt teremt arra, hogy a gyermek olyan történetet éljen át, amiben megtalálta saját szerepét, amit jó lesz felidézni és elmesélni. A szavakban létezésről, a versben, mesében, játékban bujdosó történeteken át egészen a (meg)hallgatásig kíséri a gyermeket. Erre a komoly feladatra csak a legnagyobb szakemberek képesek. Ez a kötet számukra kíván segítséget nyújtani, szak módszertani ismereteket megfogalmazni. Hiszen az is fontos, hogy az óvodapedagógusok, az anyanyelvi és kommunikációs nevelés közben átélt történeteikre sikertörténetként emlékezzenek vissza, ha el akarják mesélni.

1. Az óvodai anyanyelvi nevelés keretei

Az óvoda olyan nevelési intézmény, amely a gyermek egyik legmeghatározóbb fejlődési korszakában, 3–7 éves korban, szervezett keretek között vállalja a gyermek ismereteinek megalapozását, készségeinek kialakítását. „Az óvoda a köznevelési rendszer szakmailag önálló nevelési intézménye, a családi nevelés kiegészítője, a gyermek harmadik életévétől az iskolába lépésig. Az óvoda pedagógiai tevékenységrendszere és tárgyi környezete biztosítja az óvodáskorú gyermek fejlődésének és nevelésének legmegfelelőbb feltételeit.” (ONAP 2012) Az óvodai nevelés nyelvi síkon történik, az anyanyelv tehát eszköz a kisgyermek személyiségének, identitásának, műveltségének megalapozásához. Az anyanyelvi nevelés módszertana az óvodai nevelés céljainak megvalósítását lehetővé tevő alapelvek, nevelési módszerek és eszközök alkalmazása, amelyekkel a pedagógus lehetővé teszi és támogatja a gyermekek tevékenységekben és játékokban való részvételét, valamint az aktív nyelvhasználatot. Fő célja az óvodáskorú gyermekek nyelvi ismereteinek, gondolkodásának és személyiségének fejlesztése.

A módszertani ismeretek alkotó alkalmazása hozzásegíti az óvodapedagógust ahhoz, hogy feladatait hatékonyan és eredményesen oldja meg.

1.1. Az óvodai anyanyelvi nevelés célja és feladatai

Az Óvodai nevelés országos alapprogramjában ez áll: „Az óvodai nevelés gyermekközpontú, befogadó, ennek megfelelően a gyermeki személyiség kibontakozásának elősegítésére törekszik, biztosítva minden gyermek számára, hogy egyformán magas színvonalú és szeretetteljes nevelésben részesüljön, s meglévő hátrányai csökkenjenek.”

A dokumentum szerint, az „óvodai nevelés célja az, hogy elősegítse az óvodások sokoldalú, harmonikus fejlődését, a gyermeki személyiség kibontakozását, a hátrányok csökkentését, az életkori és egyéni sajátosságok, valamint az eltérő fejlődési ütem figyelembevételével (ideértve a kiemelt figyelmet igénylő gyermekek ellátását is).”

Szintén az ONAP határozza meg, hogy az „óvodai nevelés feladata az óvodáskorú gyermek testi és lelki szükségleteinek kielégítése. Ezen belül:

- az egészséges életmód alakítása,
- az érzelmi, az erkölcsi és az értékorientált közösségi nevelés,
- az anyanyelvi, értelmi fejlesztés és nevelés megvalósítása”.

A feladatok közt kitüntetett helye van az anyanyelvi és értelmi fejlesztésnek, nevelésnek, erről a dokumentum a továbbiakban részletesen is rendelkezik.

1. Az anyanyelvi nevelés **valamennyi tevékenységi forma keretében megvalósítandó feladat**. Az anyanyelv fejlesztését elsősorban a kommunikáció különböző formáinak alakításával tartja megvalósíthatónak a dokumentum, továbbá az anyanyelv elsajátítására, megbecsülésére, szeretetére kell nevelni a gyermeket úgy, hogy közben természetes beszéd- és kommunikációs kedvét fenntartsa, ösztönözze az óvodapedagógus.

A feladatok e csoportja a nyelv kommunikációs aspektusára összpontosít, mely a kommunikációs helyzetekben való jártasságot, a kommunikációs kompetenciát fogja eredményezni.

II. A dokumentum hangsúlyozza, hogy az anyanyelvi nevelést a gyermek egyéni érdeklődésére, kíváncsiságára, a meglévő tapasztalataira, élményeire és ismereteire építve kell megvalósítani változatos tevékenységek segítségével.

III. Az értelmi nevelés további feladatainak a következőket tünteti fel az ONAP: a gyermek tapasztalatainak, ismereteinek rendszerezése, bővítése, különböző tevékenységekben és élethelyzetekben való gyakorlása, továbbá az értelmi képességek (érzékelés, észlelés, emlékezet, figyelem, képzelet, gondolkodás, alkotóképesség) fejlesztése.

A nevesített részfeladatokból egyértelműen kiderül, hogy az óvodai anyanyelvi nevelés valamennyi tevékenység alapja, melynek során képessé kell tenni a gyermekeket a feléjük áramló verbális és nem verbális információk befogadására, feldolgozására, megértésére, fejleszteni kell a gyermekek beszédértését, a szóbeli reprodukciót, kommunikációs képességét és beszédkultúráját.

Az anyanyelvi kommunikáció fejlesztése során támogatni kell a gyermekeket abban, hogy saját érzelmeiket, gondolataikat szóban pontosan és hatásosan ki tudják fejezni, és eközben a beszédhelyzetekhez és a kommunikációs partnerhez is igazodni tudjanak.

Az óvodai anyanyelvi nevelésben a fókusz a 3–7 éves gyermekek beszédészlelésének, beszédmegértésének fejlesztésén, beszédaktivitásuk fokozásán, nyelvi és kommunikációs képességeik kibontakoztatásán van – az iskolaérettség követelményeinek megfelelően.

Az óvoda egyes éveiben szükséges a gyermek beszédfejlettségének felmérése, aktív és passzív szókincsének bővítése, az udvarias beszédkultúra alakításával a gyermek személységének a fejlesztése.

Az óvodai nevelés jellegzetes tevékenységi formáiként a játékot, a verselést, mesélést, az ének-zenét, énekes játékot, gyermektáncot, a rajzolást, festést, mintázást, kézi munkát, a mozgást, a külső világ tevékeny megismerését, a munka jellegű tevékenységeket és a tevékenységekben megvalósuló tanulást nevezi meg az Alapprogram (ONAP 6–10).

1.2. A fejlődés várható eredménye óvodáskor végén

Az ONAP szerint, az óvodai anyanyelvi nevelése eredményeként az egészségesen fejlődő gyermek:

- érthetően, folyamatosan kommunikál, beszél; gondolatait, érzelmeit mások számára érthető formában, életkorának megfelelő tempóban és hangsúllyal tudja kifejezni, minden szófajt használ, különböző mondatszerkezeteket, mondatfajtákat alkot, tisztán ejti a magán- és mássalhangzókat azzal, hogy a fogváltással is összefüggő nagy egyéni eltérések lehetségesek, végig tudja hallgatni és megérti mások beszédét,
- elemi ismeretekkel rendelkezik önmagáról és környezetéről; tudja nevét, lakcímét, szülei foglalkozását, felismeri a napszakokat; ismeri és gyakorlatban alkalmazza a gyalogos közlekedés alapvető szabályait; ismeri szűkebb lakóhelyét, a környezetében élő növényeket, állatokat, azok gondozását és védelmét; felismeri az öltözködés és az

időjárás összefüggéseit. Ismeri a viselkedés alapvető szabályait, kialakulóban vannak azok a magatartási formák, szokások, amelyek a természeti és társadalmi környezet megbecsüléséhez, megóvásához szükségesek; elemi mennyiségi ismeretei vannak.

Az óvodai nevelés feladataként – a nyelvhasználat kettős természetéből következő – két alapvetően különböző, de lényegét tekintve összetartozó funkció megvalósítását nevesíti az Alapprogram, ezért két fókuszba lehet az óvodai anyanyelvi tevékenységeknek:

1. A nyelvhasználat mint értelmi képesség fejlesztése. Ez a feladat egyszerre jelenti a fogalmi konstrukciók és reprezentációk kialakulásának támogatását, valamint a beszédészlelés, beszédértés és beszédprodukció működésének segítését és integrációját. A nyelvhasználat fejlesztése tehát feltételezi a reprezentációs folyamatok természetének, funkciójának és működésének ismeretét. Kommunikációs terminológiával élve, a kognitív kommunikációs kompetencia fejlesztése az óvodai nevelés egyik kiemelt feladata. Jelen munka 4–8. fejezetei ennek a feladatnak az elméleti kereteit fejtik ki, vizsgálják.
2. A kommunikációs kompetencia fejlesztése. Ez a feladat a helyzethez illő kommunikáció különböző formáinak, a nyelvhasználat segítségével történő problémamegoldásnak, önkifejezésnek és együttműködésnek a támogatását jelenti. Kommunikációs terminológiával élve a szociális és személyes kommunikációs kompetencia fejlesztése a másik kiemelt feladata az óvodai nevelésnek. Az írás második fele (9–14 fejezetek) azokat az elméleti kereteket mutatja be és vizsgálja, amelyek segítségével értelmezhető az óvodai nevelés számára is a szociális és a személyes kommunikációs kompetencia és annak fejlesztése.

Pedagógiai és kommunikációs szempontból is nagyon támogatható e kettős feladatmeghatározás, ugyanis a kognitív fejlődés minősége, az értelem kibontakozása, a tanulási képességek megalapozása, megszilárdulása az anyanyelv funkcionális használatán, a kognitív kommunikáció megbízható és magas szintű működésén nyugszik. Mindeközben, a személyiség kiteljesedése az önkifejezés változatos formáiban és a szociális együttműködésekben ölt testet, vagyis a személyes és szociális kommunikációban. Az óvoda az a nevelési szintér, ahol az óvodapedagógus szakmai felkészültséggel, hozzáértéssel és elköteleződéssel fejleszti az anyanyelvhasználat megszilárdulását, a kognitív, a személyes és a szociális kommunikációs kompetencia fejlődését.

2. A kommunikációs kompetencia fejlesztése az óvodában

2.1. A kompetenciamodell mint személyiségmodell

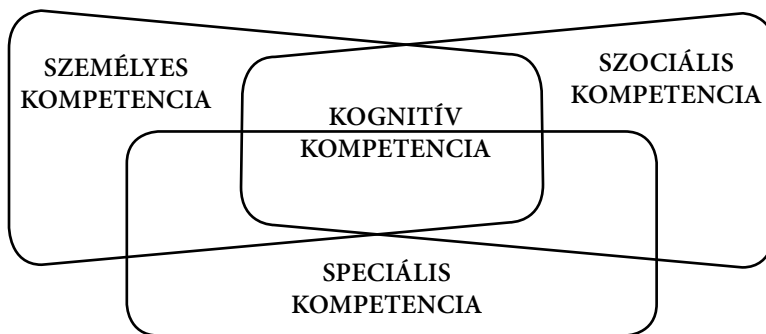
A *Pedagógiai lexikon* szerint a kompetenciák alapvetően értelmi (kognitív) jellegű képződmények, de motivációs és egyéb érzelmi mozzanatok is kísérik őket (Báthory – Falus 1997). A kompetencia előrevetített teljesítményt valószínűsítő pszichológiai komponensrendszer, elsősorban tehát célkategória. Ezt azt jelenti, hogy a nevelésben célként jelenik meg a kompetenciafejlesztés.

Nagy József kidolgozta a személyiség kompetenciamodelljét, melyben a személyiséget, mint tanult szerveződést, hierarchikusan szervezett, véges, meghatározott számú komponensrendszerként (pl. nyelv) értelmezi, amely pontosan meg nem határozható számú, viszonylag tartós komponenskészletből (pl. szókinccs) tevődik össze, és sajátos szabályok szerint, tudatosult vagy nem tudatosult módon fejlődik (Nagy 1996).

A személyiség fogalmát általános kategóriaként – minden ember közös sajátosságaként – használva elmondható, hogy a személyiség egy bioszociális komponensrendszer, a saját működését és viselkedését megvalósító öröklött és tanult komponensek egysége (Nagy 2000). Komponensek készletéből, rendszeréből szerveződik melyek a személyiség működését, viselkedését valósítják meg, működés közben ezek a komponensek maguk is módosulnak, új komponensek keletkeznek, melynek következtében a személyiség alakul, fejlődik. A személyiség komponenskészletei rendszerré szerveződve sajátos funkciókat szolgálnak, az egyes funkciók szolgálatára létrejött komponensrendszerek a kompetenciák. A kompetenciák az egyén és a környezete közötti kölcsönös hatékonyság belső feltételei (Nagy 2000).

Melyek azok a funkciók melyeket a személyiség komponenskészletei megvalósítanak?

Biológiai szempontból minden élőlénynek, így az embernek is két alapvető létfunkciója van: *az egyed és a faj túlélése*. A személyiség pszichológiai-pedagógiai perspektívájából vizsgálva, az egyén túlélését a személyes, ún. perszonális kompetencia, a faj túlélését a szociális kompetencia szolgálja. Mivel a személyiség semmilyen tevékenysége nem kivitelezhető *információfeldolgozás és -felhasználás* nélkül, így az információfeldolgozás nemcsak e két létfunkció közvetlen szolgálatában jelentős, hanem önállósult létfunkcióként, kognitív kompetenciaként is jelentőséggel bír. Végül a társadalmi munkamegosztás eredményeként az egyes szakmák elsajátítása és a *foglalkozások gyakorlása* az emberek egzisztenciális jellegű funkciójává vált, így ezeket mint speciális kompetenciákat tartjuk számon. A kompetenciák a létfunkciók megvalósításának eszközei, és e funkciók életre hívása közben a személyiség kifejeződését lehetővé tevő, az egyéni alkalmazkodást, boldogulást és szociális beilleszkedést szolgáló viselkedési, magatartási és tevékenységi módok. Egy pedagógiai szempontú személyiségtérkép tehát a kompetenciák szerveződésének, strukturálódásának a megragadásával oldható meg. Nagy József modellezte a személyiséget mint kompetenciák szerveződését, bemutatva a kompetenciák személyiség belüli kapcsolatát is (1. ábra).



1. ábra. A kompetenciák szerveződése (saját szerkesztés Nagy József 2010 alapján)

A kognitív kompetencia olyan komponenskészlet, amely a többi kompetencia szolgálatában áll, vagyis a kognitív kompetencia komponenskészlete nélkül elképzelhetetlen a speciális, a személyes vagy szociális kompetenciák harmonikus fejlődése és működése. A kognitív kompetencia az információfeldolgozást megvalósító pszichikus komponensrendszer, amely az információk vételét, kódolását, átalakítását, közlését és tárolását végzi, a személyiség rendszerében relatív önállósággal rendelkezik. Így a speciális, szociális és személyes helyzetekben a kognitív kompetencia által válik lehetővé a speciális (szakmai), szociális és személyes szituációknak megfelelő információfeldolgozás.

A szociális kompetencia az egyéni érdekeket úgy szolgálja, hogy közben tiszteletben tartja a másik ember, a csoport, a nemzet vagy a faj érdekeit. Lehetővé teszi a kapcsolatteremtést, az együttműködést, biztosítja az érdekérvényesítést, a rangsorképzést a szociális szervezést és tanulást is.

„A személyes kompetencia egzisztenciális funkciója a személy túlélése, létezése, amely a testi-lelki egészség, a jó közérzet megőrzése, a szervezet, a személyiség stabilizálása, védelme, optimális működése, a személyiség fejlődése, az életkörülmények javítása által valósul meg” (Nagy 2000, 36). E funkció hatékony szolgálata olyan pszichikus komponensrendszert feltételez, amely lehetővé teszi a személyes érdekeket szolgáló döntéseket és ezek végrehajtását, megvalósítását. A speciális kompetencia a foglalkozás, a hivatás, a munkakör vagy valamilyen speciális tevékenység eredményes ellátásának pszichikus feltételrendszere.

2.2. A kommunikációs kompetencia

A Nagy József által követett gondolatmenet szerint, melyben a kompetenciákat, mint sajátos funkciók megvalósulását biztosító komponenskészleteket azonosíthatunk, szükségesnek látszik a bemutatott modell kiegészítése. Az ember a legkülönbözőbb élethelyzeteiben – a reggeli ébredéstől az esti álomba merülésig – folyamatosan problémahelyzetbe kerül, amelyet meg kell oldania. A problémamegoldás folyamata részben vagy teljes egészében kommunikáció segítségével valósítható meg. A kommunikációs kompetenciához tartozó komponenskészlet tehát egy sajátosan az emberi élethelyzetekben rejlő *problémamegoldáshoz*, mint létfunkcióhoz kapcsolódik. (Horányi-féle participációs szemlélet,

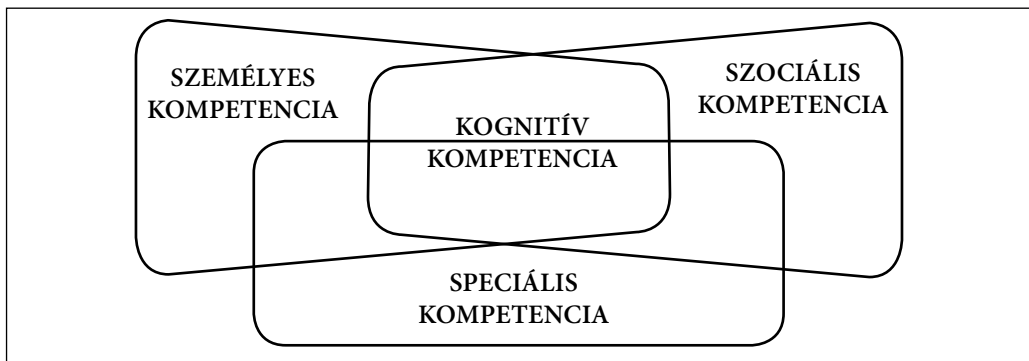
Horányi 2001b). Ebben az értelemben a kommunikációs viselkedés önállósult funkció, a problémamegoldás funkciójának az ellátására alkalmas, tehát kijelenthető, hogy a kommunikáció a személyiség önállósult kompetenciája.

A kommunikációs kompetencia a legkülönbözőbb élethelyzetben a kognitív, személyes, szociális és speciális problémamegoldást, a megfelelő viselkedést biztosító komponenskészlet. A kommunikációban a személyiség egésze nyilvánul meg, ezért a kognitív, a szociális, a személyes és a speciális kompetenciák alapját képező komplex kompetencia, tehát a kompetenciamodell kibővíthető egy olyan általános alapkompenciával, mint a kommunikációs kompetencia, amely az összes többi kompetencia eredményes működését teszi lehetővé (2. ábra).

Mivel a kommunikációs kompetencia a legkülönbözőbb élethelyzetben a kognitív, személyes, szociális és speciális problémamegoldást, a megfelelő viselkedést biztosító komponenskészlet, így olyan kommunikációról és kommunikációs fejlesztésről beszélhetünk, amilyen területen az adott probléma keletkezett (3. ábra).

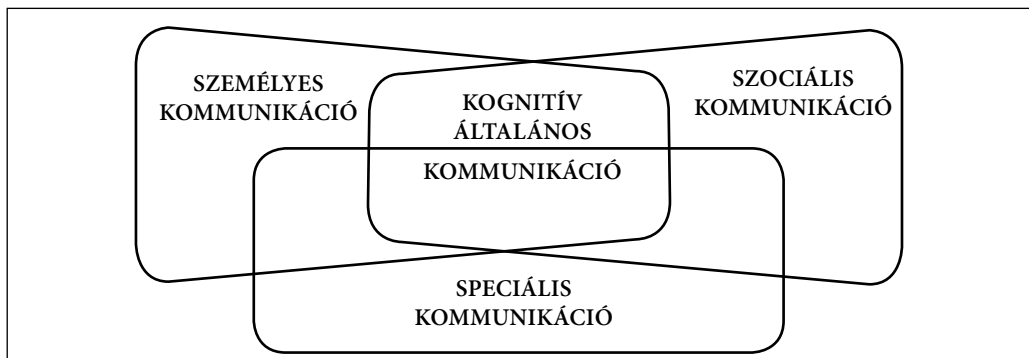
A kognitív kommunikáció funkciója az információ felvétele, feldolgozása és a nyelv segítségével való közlése. A kognitív kommunikáció folyamatában gondolkodunk, to-

KOMMUNIKÁCIÓS KOMPETENCIA



2. ábra. A személyiség kompetenciamodellje (saját szerkesztés)

KOMMUNIKÁCIÓS KOMPETENCIA



3. ábra. A kommunikációs kompetencia szerveződése (saját szerkesztés)

vább a tanulás és az ismeretszerzés is bekövetkezik. A kognitív kommunikáció fejlődését és működését mutatják be a 3–8. *fejezetek*. A szociális kommunikáció funkciója a szociális kölcsönhatások megvalósítása, a kölcsönhatásban részt vevők aktivitásának a befolyásolása az együttműködés, a kapcsolatteremtés (Nagy 2000). A személyes kommunikáció funkciója a perszonalizáció, a személyes önazonosság és kiteljesedés megvalósítása a testi-lelki egészség, az önkifejezés komponenskészlete. A személyes és a szociális kommunikációs fejlesztés lehetséges paradigmáit és módját mutatják be a 9–14. *fejezetek*. Az óvodában e három kommunikációs kompetencia fejlesztésére kell kiemelt figyelmet fordítani. A speciális kommunikáció funkciója a szakterület-specifikus kommunikációk magas szintű művelése, az óvodai nevelésben nem releváns kommunikációs terület (Szőke-Milinte 2005).

2.3. A kompetenciák természete, belső szerveződése

A kompetencia – a személyiségmodell természete szerint – három típusú komponenskészlet sajátos funkcionális szerveződése:

- ismeretbeli komponensek (fogalmak, leírások, törvényszerűségek, alapelvek)
- képességbeli komponensek (rutinok, készségek, jártasságok, képességek)
- attitűdbeli komponensek (érzelmek, szükségletek, érdeklődés, meggyőződés) (Nagy 2000, Szőke-Milinte 2005.).

Bármely konkrét kompetencia, pl. az óvodapedagógus pedagógiai tevékenységek tervezésének kompetenciája – mint sajátos pedagógiai funkció – mögött is azonosíthatók ismeretbeli (heti, havi, éves munkaterv, foglalkozás tervezet formai és tartalmi elemei, differenciált tervezés stb.), képességbeli (írásban önmaga és mások számára is követhető módon, szakszerűen elkészíti az egyes foglalkozások tervezetét) és attitűdbeli (nem tartja fölösleges időpocsékolásnak a tervezést, hanem kiemelt figyelmet fordít tervei szakszerű, követhető elkészítésére, terveire, mint a pedagógiai tevékenységet meghatározó dokumentumokra tekint) komponensek.

Pedagógiai szempontból, a személyiségfejlesztés céljának megvalósítása okán fontos fölteni a kérdést, melyek azok a komponenskészletek (ismeretek, képességek, attitűdök), amelyek fejlődése, fejlesztése elősegíti az értelem fejlődését, a gyermek eredményes alkalmazkodását, társadalmi beilleszkedését? Egy, a fejlesztésre szisztematikusan fókuszáló kiadványban lehet részletesen, kompetenciánként megjeleníteni azoknak az ismereteknek, képességeknek és attitűdöknek a fejlesztését, amelyeket az óvodában kell megalapozni. Jelen kiadvány azokat a – pedagógiai és kommunikációs – elméleti kereteket mutatja be, melyek az óvodai anyanyelvi és kommunikációs nevelést meghatározzák.

3. α generáció a láthatáron

Minden nevelési tevékenység sikerének minimumfeltétele, hogy megismerjük a tevékenység alanyát, vagyis magát a neveltet. Manapság az iskolában a Z generációt tanítják a gyakorló pedagógusok, óvodában és alsó tagozaton a tanítók már az alfák generációjával találják szembe magukat. Vessünk egy pillantást azokra, akik ma az óvodában vannak.

A digitális nemzedék egy gyűjtőfogalom, és vonatkozik mindazokra a generációkra, akik igen korai életszakaszban találkoztak a digitális technológiával, és igen korai életszakaszban annak felhasználóivá is váltak, tehát alapjában határozta meg a szocializációjukat a digitalizáció. Leginkább a Z és az α generációkról beszélünk, amikor a digitális nemzedéket említjük.

Értékeik szempontjából az egyes generációk különböznek egymástól, a legfontosabb azonban, hogy a digitális technológiához való viszonyuk alapvetően más az egyes generációknak. A szakirodalom a digitális kompetencia, azaz a technológiával való bánni tudás és a technológiához való viszonyulás tekintetében a következő generációs csoportokat különbözteti meg (4. ábra):

X generáció: az 1965–1979 között születettek, a hírnök-nemzedék, akik munkavégzésében már szerepet játszhatott az internet

Y generáció: az 1980–1995 között születettek, a digitális nemzedék 1. generációja, akik gyermekkorában már találkoztak az internettel, illetve gyermekkoruktól használják az IKT-eszközöket

Z generáció: az 1996 után születettek, a digitális nemzedék 2. generációja, akik már nem éltek internet nélküli világban, és születésüktől kezdve különféle IKT-eszközöket használnak

α generáció: a 2010 után születettek, akik már az írás- és olvasástudás előtt szert tesznek szilárd IKT-használati kompetenciákra (McCrindle – Wolfinger, 2011). Fontos leszögezni, hogy ezek a határvonalak nincsenek kőbe vésve, különböző szerzőknél néhány év eltéréssel jelentkeznek az egyes generációs korszakok.

Mark McCrindle könyvében olvashatunk az α generációról, más munkákban találkozhatunk még a „Gen Tech” megnevezéssel is a 2010 után születettek megnevezésére. Az α generáció közös jellemzője, hogy már születése pillanatában kapcsolatba kerülhet a digitális technológiával, gondoljunk csak azokra a videocsevegésekre, amelyeket az újszülött társaságában az anyuka a nagyszülőkkel folytat vagy amikor az újszülött a közösségi média egyik szereplőjévé válik a róla kipoztolt fotók okán (McCrindle és Wolfinger 2011).

Építők	Baby boom	X generáció	Y generáció	Z generáció	α generáció
1924–1945	1946–1964	1965–1979	1980–1994	1995–2010	2010–

4. ábra. Generációk a technológiához fűződő kapcsolatuk alapján

2010-ben, a „generációváltás” évében jelent meg az iPad, az Instagram, és az év szava az „App” (alkalmazás) volt, minden adott volt, hogy az okostelefonok, érintőképernyők és állandó internetkapcsolat világában felnövő fiatalok számára a kijelző legyen a legfontosabb médium (Nagy 2013). Marc Prensky az információs társadalommal való viszonyt vizsgálva digitális őslakosokról (digital natives, N-Gen, netgeneráció) és digitális bevándorlókról beszél. A digitális bevándorlók felnőtt korukban találkoztak először a digitális technológiával (X generáció), míg a digitális őslakosok már beleszülettek a digitális technológiai környezetben, tehát soha nem éltek olyan korban, amelyben a digitális technológia felhasználása nem mindennapi esemény lett volna (Prensky 2001). A napi szintű felhasználói magatartás alapvető változásokat eredményezett az egyes generációk fejlődésében, személyiségében.

Még kevés tényserű kutatással rendelkezünk az α generációval kapcsolatban, de abban a szakirodalom egységes, hogy az α generáció még hangsúlyosabban hordozza a Z generáció tulajdonságait, és megjelennek új tulajdonságok is. Melyek ezek a tulajdonságok (a teljesség igénye nélkül)?

3.1. Az α generáció potenciális digitálistechnológia-függő

A digitális technológiát megtervezik, mégpedig olyan módon, hogy minél intenzívebb felhasználói élményt nyújtson, és ezáltal arra ösztönözze a felhasználót, hogy még intenzívebb, még szorosabb kapcsolatban legyen az eszközével. A Microsoft Canada egyik vásárlói tükörben közölt felmérésének címében az addiktív technológia fiatalokra gyakorolt hatásáról, megmutatózó viselkedésekről mutat be szemléletes mérési eredményeket, mely szerint a multitasking jelensége vagy a figyelem mobiltelefonra (digitális eszközre) való fókuszáltsága a 18 – 24 évesek több mint 70%-ára jellemző (Attentions spans, Consumer insights 2015).

Ugyanezt az eredményt – bár szerényebb arányokkal – több hazai kutatás is megerősíti (Új Nemzedékközpont 2016, NMHH 2021). Figyelemre méltó az a jelenség, melynek egyik példája a Ramsay Brown idegtudományokkal és neuroinformatikával foglalkozó szakember és Thomas Dalton Combs által létrehozott startup, Dopamine Labs néven, ahol viselkedélemzéssel és viselkedésdizájnnal foglalkoznak, abban segítik a piaci szereplőket, hogy az appjaik növekedést generáljanak a felhasználói aktivitásban (#89 The Science of Addictive Technology with Ramsay Brown; <https://digitalmindfulness.net/89-science-addictive-technology-ramsay-brown/>).

Kialakul tehát az okoseszközöktől való függőség, mely a Z és α generáció esetében leginkább az okostelefon, aminek a segítségével bármikor bármilyen hozzáférhetővé válik, minimális energiabefektetéssel egyszerre több szükségletét is ki tudja elégíteni a felhasználónak: információs szükségletét, tájékozódási szükségletét, társas-kapcsolati szükségletét, szórakozási szükségletét. Nem csodálkozhatunk tehát, ha a Z és α generáció képernyőfüggővé, mobiltelefon-képernyő függőjévé válik, és akkor is folytatja a képernyős tevékenységet, ha az negatív következményekkel jár (pl. nem jut ideje a tanulásra, a házi feladatra). 2019. május 26-án a PC Guru oldalon is nyilvánosságra került a WHO, azaz az

Egészségügyi Világszervezet azon döntése, mely szerint a (online) játékfüggőséget betegséggé nyilvánítja. „A szenvedélybeteg mindegyikére jellemző, hogy elveszítik kontrolljukat az adott tevékenység felett, s a káros következmények ellenére is kényszeresen űzik azt. Nehezebben reagálnak, ezért a kívánt állapot eléréséhez egyre intenzívebb ingerlésre van szükségük, és elvonási tünetektől szenvednek, ha nem végezhetik azt a tevékenységet, amelyre rászoktak.” Ezt Norman Doidge A változó agy című könyvében írja (Doidge 2017, 138). Vagyis minél több időt tölt a Z vagy α generációs fiatal a képernyőjén, annál több képernyőidőre vágyik.

Elgondolkodtatók azok a jelenetek, amikor a „csend” kedvéért egy asztaltársaságban az anyuka az okoseszközét adja gyermeke kezébe, hogy azon valamilyen „babáknak való tartalmat” nézzen. Sőt, már a közösségi médián fellelhetők azok a felvételek, melyek bemutatják az alig egyéves gyermek „kiborulását”, elvonási tüneteinek megnyilvánulását, ha elveszik tőle az okoseszközt. Vagyis arról van szó, hogy egy eszközt, ha úgy tervezték, hogy függőséget okozzon, akkor az valóban függőséget okoz minden felhasználónál, akár Baby boom generációs, akár α generációs, csak arra van szükség, hogy az alapvető infokommunikációs készségeket elsajátítsa.

3.2. Az infokommunikációs készségek korai megjelenése

Érdemes felidézni azokat a családi és baráti beszélgetéseket, melyekben az anyuka vagy a nagymama azt újságolja büszkén, hogy kisgyermeke, kisunokája ügyesebben bánik a mobiltelefonnal, tablettel vagy más okoseszközzel, mint ő maga.

Valóban nagy felfedezőik és nagyon tanulékonyak az α generációsok, de azt is hozzá kell tennünk, hogy az okoseszközöket annyira testre szabják a gyártók, hogy szinte ráhibázik a felhasználó, hogy mit is kell ahhoz megérinteni, hogy tegyen valamit az eszköz. Tehát egy pár érintéssel könnyűszerrel elérhető a háló, a hálón belül a Youtube, ahol filmek közül válogathat, vagy olyan más oldal, ahol a játékok közül válogathat a gyermek. Mindannyian, akik felhasználói vagyunk a digitális technológiának, tudjuk, hogy nem a szórakoztatási funkciók használatával van problémánk akkor, amikor a digitális kompetenciánk csődöt mond, hanem ennél sokkal összetettebb feladatok esetén, például amikor célirányosan kell egy kevésbé hozzáférhető tartalmat megtalálni.

3.3. Az α generáció tanulása, megismerése

McCrandle szerint az α generációra sajátos információszerzési metódus, „az előrejelzés”, a prognózis jellemző, azaz feltételezik, hogy ha megérintik az adott ikont, akkor valami történni fog, és bizony nem csalódnak, tényleg mindig történik valami, mert a digitális technológiát így találták ki.

A próba-szerencse behaviorista tanulás jellemzi tehát, és önkéntelenül is, a sok próbálkozás hatására rábukkannak azokra a tartalmakra, amelyek szórakoztatják őket, miközben megszilárdulnak azok a digitális készségek, amelyek segítségével megtalálták az adott információt (McCrandle és Wolfinger, 2011). Ez a tulajdonságuk azt is eredm-

nyezi, hogy magasabb vállalkozó szellem jellemzi őket az előző generációknál, mernek bevállalni, kockáztatni, hiszen annak csak az előnyét látják, csak pozitív következménye van rájuk nézve, ha a képernyőn „bevállalósak”, hiszen újabbnál újabb élményekben lesz részük (Dan Schwabel 2009).

A behaviorista tanulásemélet gyakorlati megvalósulását figyelhetjük meg ezekben a helyzetekben: egy alapvető szükséglet (ingeréhség, információs szükséglet) kielégítésére épít, a gyártó kondicionálja a felhasználót, hogy minél hosszabb időt töltsön az eszköz használatával. Nincs szó tehát arról, hogy a felhasználó önmaga által célirányosan választott tartalmakat fogad be önmaga gyarapítására, hanem arról, hogy a „tervezők” által irányítva, jól meghatározott piaci érdekek mentén kínálóznak fel a tartalmak, amelyeket a felhasználó befogad.

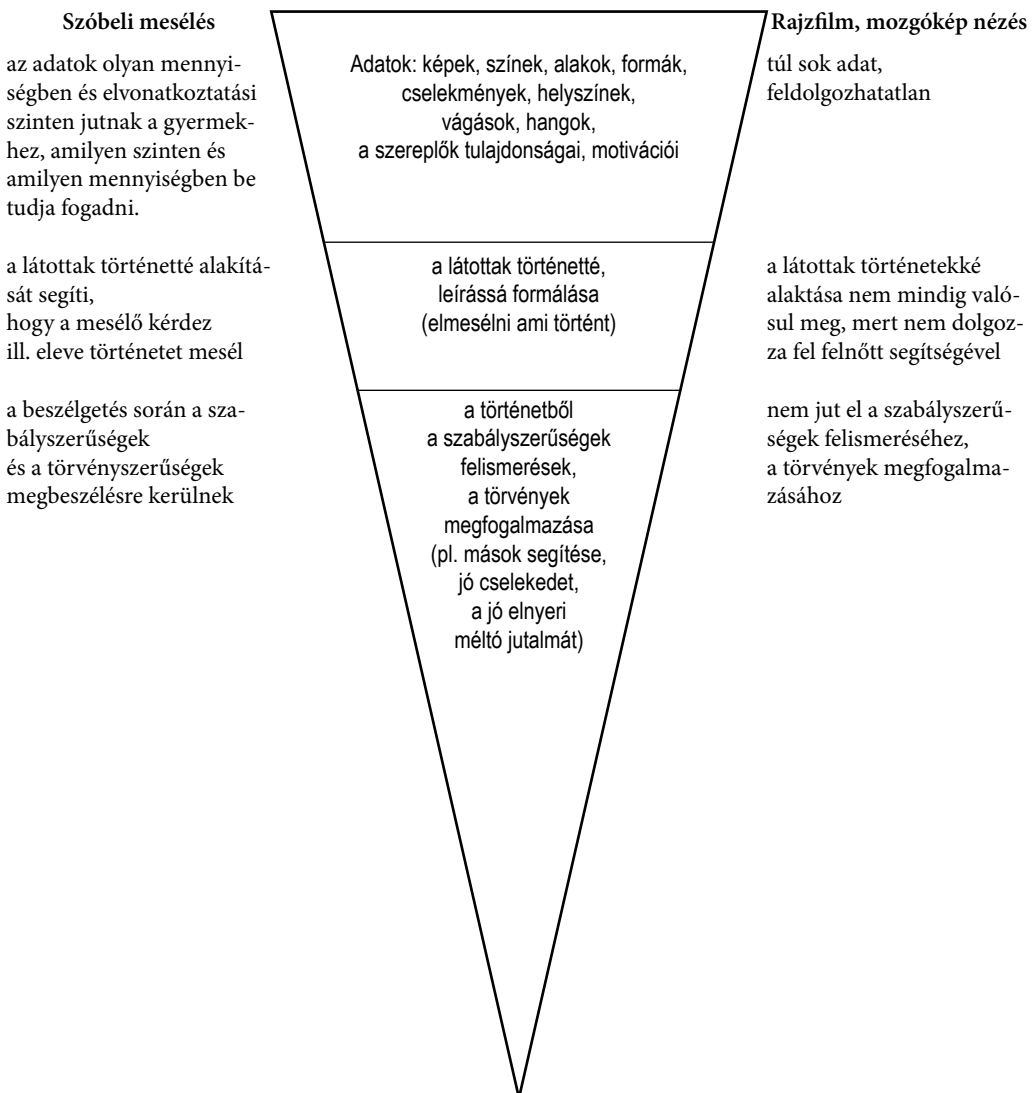
Megvizsgálva azt a helyzetet, amikor a kisgyerek a világhálón mesét vagy egyéb mozgóképes tartalmat keres magának és azt órákig „fogyasztja”, a megismerő tevékenységét alapvetően akadályozó tevékenységet végez, miközben paradox módon, a környezete azt gondolja, hogy tanul, informálódik. Miért is van ez?

A mozgóképek segítségével közvetített információ nagyon komplex: a képek nagyon összetettek, nagyon gyorsan változnak, tele vannak részletgazdagsággal, a vágások gyorsak, a narratíva nagyon gyors ütemben bonyolódik, a hangok külön információforrások, amelyeknek ugyancsak sok esetben külön is funkciója van és nem csak zenei aláfestésként szolgálnak. Ehhez még a sajátos rendezői látásmód is hozzá kapcsolódik, ami külön bonyolítja a befogadható információk minőségét (pl. Jankovics Marcell János vitézét csak 10-12 évesen lehet igazán élvezni, annyira sajátos a grafikai világa).

A mozgóképek feldolgozása kevésbé támogatja a megismerést, hiszen ahogy a megismerési tölcserért megfigyeljük (5. ábra), láthatjuk, hogy az adatok mennyisége és minősége csak segítséggel feldolgozható, de ez a segítség az esetek nagy részében nem áll a gyermek rendelkezésére, hiszen éppen azért adják a kezébe az okoseszközt, hogy ne kelljen vele foglalkozni, ne zavarja az éppen aktuális helyzetet. Így a gyermek a számára feldolgozhatatlan információval, tartalommal magára marad. (Kivétel talán, a megfelelő szaktudással és médiapedagógiai gondossággal elkészített, megfelelő korcsoportoknak célzott, gyakran művészi színvonalon elkészített médiatartalom.) Akár fél óra alatt olyan mennyiségű adattal áraszthatja el a gyermeket az okoseszköz, melynek hatására már egy ún. digitális kód állapotába kerül, mely a mentális stressz egy új formája, amit technikai agyi kiegészésnek nevez Garry W. Small és Gigi Morgan (Small - Morgan 2009, 28–29). A gyerekek esetében még nem beszélhetünk technikai agyi kiegészésről, de figyelemzavarról, memorizálási problémákról, hibázásokról annál inkább. A túlingerlés, az ingerek feldolgozatlansága azokat a kognitív funkciókat zavarja, amelyek a megismeréshez feltétlenül szükségesek (figyelem, memória, elmélyült gondolkodás), és felületességre tanítja az agyat, mert mindig a következő ingerre kell lecsapni, azt kell befogadni. Egy idő után már nemcsak az új ingerek iránti érzékenység is csökken, hanem azok megértése, feldolgozása is. A mesélés során a gyermek jelzései alapján a szülő vagy a pedagógus szabályozza az információk közlésének és befogadásának intenzitását, gyorsabban vagy lassabban szövi a történetet, hozzáigazítja a befogadó kognitív képességeihez, azaz ha a gyermek jelzi,

hogy nem érti miről van szó, akkor következik az átfogalmazás, a magyarázat, az értelmezés. A mesélés során óhatatlanul is létrejön az az interakció, amelyben az információk testre szabják a gyermek számára (5. ábra).

Neurológiai szinten az agy túlingerlése azt jelenti, hogy azok az idegpályák, amelyek a különböző információk befogadását szolgálják, túlságosan is igénybe vannak véve, ezért nem jut kapacitás arra, hogy a hasznos és a haszontalan, a lényeges és a lényegtelen információt megkülönböztesse egymástól. Ennek az a következménye, hogy nehezen jut a gyermek egy mélyebb absztrakcióra, lényegkiemelésre. A lényegkiemelés a fogalmi gondolkodás alapja, maga a fogalom is a tárgy vagy a jelenség lényeges elemeit tartal-



5. ábra. A megismerés természete mesélés és mozgófilmnézés közben (saját szerkesztés)

mazza. Ha engedjük, hogy a kisgyerek sok mozgóképet fogyasszon, azt kockáztatjuk, hogy a fogalmi gondolkodásának fejlődése is hátrányt szenved. Ez konkrétan azt jelenti, hogy például az óvodapedagógus verbális instrukcióját nehezebben érti meg. Iskolába lépéskor ez hatványozottan fog problémákat okozni. Az emberi viselkedés motivációinak megértését, az emberi tulajdonságok megismerését, az ok-okozati összefüggések felismerését is kockáztatjuk a túl intenzív, főként képi természetű agyi ingerléssel. A kisgyerek a képek pörgése közben nincs tisztában a szereplők motivációival, cselekedeteik indítkaival, erre csak a felnőttel folytatott megbeszélés során kaphat felvilágosítást. Amennyiben a megbeszélés elmarad, a gyerek számára a prognózis, a próba-szerencse lehetősége marad, ahogyan ezt a behaviorizmus tanuláselmélete a tanulás egyik lehetséges formájaként leírta. Az elmélyült gondolkodáshoz, a megértéshez, az emberi kapcsolatokban való eligazodáshoz azonban a próba-szerencse módszer vagy a prognózis módszere nem mindig elégséges.

Fontos lenne tehát, hogy a szülők vagy az óvodapedagógusok együtt nézzék a mesét, mozgóképes tartalmat vagy más digitális tartalmat a gyermekkel, hogy a közben felmerülő kérdésekre azonnal megnyugtató választ tudjanak adni, segíteni tudják az információk feldolgozását. Csak az a digitális tartalom lehet valódi megismerési lehetőség a kisgyermek számára, melyet mértékkel fogyaszt, életkorának megfelel és a feldolgozási folyamata felnőtt által támogatott.

4. A tudás természete

Az α generáció sajátosságainak ismerete arra sarkallja a szakembert, hogy feltegye a kérdést: hogyan neveljük az óvodás gyerekeket? Hogyan támogassuk az anyanyelv elsajátítását, megismerési folyamatok alakulását? A kérdések megválaszolásakor a megismerésről és a nyelvsajátításról alkotott elméletek adhatnak megbízható támpontokat.

Ahhoz, hogy megértsük a nyelvhasználatnak a kognitív folyamatok működésében, a megismerésben és a tudáskonstruálásban betöltött szerepét, meg kell vizsgálnunk a tudás természetét. A 21. század társadalmát szokták információs társadalomnak is nevezni, hiszen az információ jelenléte és „termelődése” még egyetlen társadalmat sem határozott meg ilyen mértékben. Ezért célszerű a tudás természetét az információ oldaláról megközelítve vizsgálni.

Fülöp Géza nézete szerint az információ értelmezett adat, az adatokkal végzett gondolkodási műveletek eredményeként jön létre. Tehát az információ a gondolkodási műveletek eredménye. Az interpretáció szükségképpen az individuuum elméjében megy végbe, vagyis információ csakis ezen a „helyen” keletkezhet. Mindez azt is jelenti, hogy az információ sajátos ontológiai státusszal bír: virtuális létező. Ráadásul ez a státusz öröklődik is, azaz minden információból létrehozott további termék is virtuális létező lesz. Az információ valamilyen esemény, történés révén jön létre, állítja Fülöp Géza, ezért az információ a valószínűséggel fordított arányban áll.

Machlup a tudást és az információt mély és lényegi egységben kezelendőnek tekinti, bármennyi vita folyik is a kettő közötti különbségről az egyes diszciplínák irodalmában (Machlup 1962). Kiindulási pontunk Fülöp Géza után az, hogy az információ az értelmezett adat, tény, jelenség, esemény, azaz az adatokon végrehajtott gondolkodási műveletek eredménye. Ezt a folyamatot a pedagógia és a pszichológia *megismerési folyamatnak* nevezi. Amennyiben az információ természetét mélyebben meg szeretnénk érteni, úgy az emberi megismerést kell a vizsgálat tárgyává tenni. Nem elfogadható az az érvelés, amely csupán az információ megszerzésének képességét tartja fontosnak, magát az információt nem, hiszen az információ sajátos struktúrákba, sémákba szerveződve biztosítja a világban való eligazodást, az információs tudást (Fülöp 1990).

A rendelkezésre álló adatokat fel kell fogni, és fel kell dolgozni; csak akkor válhat információvá, ha a megismerő személy értelmi műveletek segítségével kiválasztja, majd feldolgozza annak a célnak megfelelően, amely célból kiválasztotta őket. Aki az információ jelentőségét tagadja és csak annak a megszerzését tartja fontosnak, az nem ismeri az információ természetét.

A megismerés folyamata kognitív pedagógiai szempontból a környező világ megismerését jelenti. A megismerés folyamata és eredménye a pszichikumban reprezentáció formájában konkretizálódik. Ahhoz, hogy az információ természetét és kialakulásának folyamatát megértsük, át kell tekintsük azokat a reprezentációkról szóló elméleteket, amelyek a kognitív pszichológia és a kognitív pedagógia által rendelkezésre állnak. Eysenck és Keane – Kognitív pszichológia című munkájukban – a tudást mint reprezentá-

ciót írják le. Megkülönböztetik a külső és a belső reprezentációt. A reprezentáció olyan jelölés, jel vagy szimbólumhalmaz, mely valamit újra megjelenít vagy képvisel számunkra. Másképpen, egy dolog helyett áll, mert a dolog maga nincs jelen; a dolog rendszerint a külső világ vagy a képzeletünk (vagyis a belső világunk) egy aspektusa (Eysenck–Keane 1997).

Az, amit külső reprezentációnak nevezünk, nagyon sok formában jelenik meg: térképekben, étlapokon, festményeken, tervrajzokon, történetekben. Egy esemény elmesélése szintén külső reprezentáció. Annak a pszichikumban megjelenő „lenyomata” belső reprezentáció (6. ábra).

A külső reprezentációk két osztályát különbözteti meg a szakirodalom, melyek segítségével a világot jellemezzük:

1. szavak vagy más írott jelölések,
2. képek vagy ábrák (analóg reprezentációk – ugyanaz a szerkezetük, mint annak, amiről szólnak) (Eysenck – Keane 1997, 219).

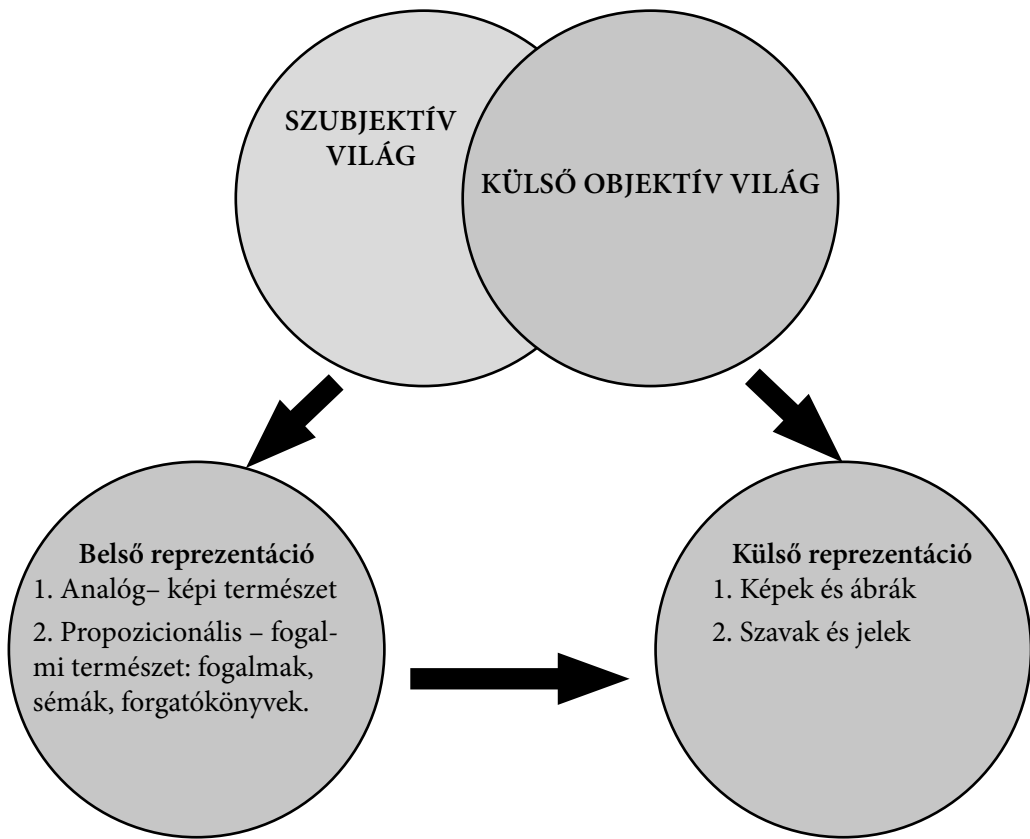
A belső reprezentáció a tudással azonosítható, tehát a belső reprezentációk tanulmányozása a tudás alaposabb megismerését eredményezi. A belső reprezentációk forma és struktúra szerint kerülnek bemutatásra a kognitív pszichológiában. A belső vagy mentális reprezentációk két fajtája megfeleltethető a külső reprezentáció két típusának:

1. propozicionális reprezentációk, amelyek az elme fogalmi tartalmát ragadják meg
2. az analóg reprezentációk (képzeti vagy percpációs képek, modellek)

Az analóg reprezentációk laza kombinációs szabályokkal rendelkeznek, konkrétak (adott érzékleti modalitáshoz kötődnek), implicit módon reprezentálnak. A belső reprezentációk közt az analóg reprezentáció egyik kitüntetett formája a mentális modell, a másik a képzeti kép.

A propozicionális reprezentációk explicitek, szabályok szerint szerveződnek, absztrakta (bármely modalitásból érkező ingert, információt reprezentálnak). A propozíciók konkrét formái a tárgyi (nap) és a relációs (süt) fogalmak.

A fogalmak nem önmagukban állnak a belső reprezentációk világában, hanem ún. elméleti konstrukciókat, sémákat alkotnak. A séma a fogalmak strukturált csoportját jelenti, általános tudást jellemez, és események, eseménysorozatok, képzetek, szituációk, viszonyok, sőt még tárgyak reprezentációjára is alkalmas. A sémákat indukciós alapon, absztrakció segítségével hozzuk létre sok konkrét tapasztalat alapján. Ez azt jelenti, hogy a mentális reprezentációk kialakulásához kognitív működésre (tanulás, problémamegoldás) is szükség van. (Ezt nevezi Csapó operacionális tudásnak, Csapó 1992.) A sémák mentális ökonómiát és rendszert biztosítanak, mert ezekben olyan komplex tudás tárolódik, amelynek birtokában az egyén könnyedén felismer és megért bizonyos helyzeteket, adekvát cselekvést képes segítségükkel végezni. A bonyolultabb sémákat Schrank és Abelson forgatókönyveknek nevezte, amely olyan cselekvéssorokat tartalmaz, amelyeket egymás után végrehajtunk, amikor egy sztereotipikus esemény lezajlik, pl. vásárlás, éttermi rendelés (Eysenck–Keane 1997).



6. ábra. Az információ mint reprezentáció (saját szerkesztés)

A külső reprezentációk főként az explicit tudás formáját öltik, amiről objektív módon tájékozódni lehet, ellenőrizni lehet; a pszichikus reprezentációk az ún. tacit tudásnak a formái, melyet a személyes belső pszichikus tartalmak és folyamatok jelenítenek meg. Minél inkább sikerül az egyénnek a tacit tudását az általa végzett megismerő tevékenység szolgálatába állítani, annál eredményesebb megismerést végezhet. A két japán tudásmenedzsmenttel foglalkozó szakember, Ikujiro Nonaka és Noboru Konno, a tudásteremtő szervezetek legfontosabb sajátosságának tartja az egyének tacit tudásának a felszínre segítségét, ezt tartják az innováció igazi forrásának (Nonaka – Konno 1998). Az alábbi (1. táblázat) táblázatban a pszichikus és a külső reprezentáció sajátosságait tekinthetjük át Nonaka és Konno alapján:

Csapó Benő Kognitív pedagógia című munkájában megkülönbözteti az informacionális tudást az operacionális tudástól (Csapó 1992). A reprezentáció tartalma, az információs (vagy informacionális) tudás, meglátása szerint képzetektől és verbális információkból, ún. proposicionális reprezentációkból szerveződik. Ebben az értelemben az információt, azaz a tudást az ismeretekkel mint virtuális entitásokkal azonosíthatjuk, ahogyan ezt egy kategorizációban Buckland is megtette (Buckland 1991). A verbális in-

1. táblázat. A pszichikus és a külső reprezentáció sajátosságai

TACIT TUDÁS – PSZICHIKUS REPREZENTÁCIÓ	EXPLICIT TUDÁS – KÜLSŐ REPREZENTÁCIÓ
Nem látható és nem fejezhető ki egyszerűen	Kifejezhető szavakkal, modellekkel, képekkel és számokkal
Erősen személyes, rejtett, kimondatlan	Megosztható különböző formákban (adat, leírás, specifikáció, kézikönyv stb.)
Nehezen formalizálható, kommunikálható, implicit, készségekben megjelenő, nem kodifikált	Szisztematikusan átadható
Szubjektív élelátás, intuíció	
Az egyének cselekedeteiben és tapasztalatában gyökerezik	
Gyakorlatban, informális keretek között sajátítjuk el	
Innováció alapja – piaci érték	

formációk strukturálódnak: az adatok, nevek, címkék; egyszerű állítások, tények; történetek, leírások szintjétől az integráltság egyre magasabb a szabályok, az elméletek és a formális rendszerek szintjeire. Az információk integrált rendszere – meglátása szerint – hálózatokat alkot, az integrációt és a hálózatosodást az operacionális (képeségbeli) tudás teszi lehetővé.

Az operacionális tudás szerveződését, azaz a reprezentációkkal való műveletvégzést, a következő komponensek határozzák meg: készségek, jártasságok, feladatmegoldás, problémamegoldás, képességek. A reprezentáció – vagyis a megismerési folyamatban az informacionális tudás rendszerének kiépülése – a gondolkodási műveletek segítségével valósul meg: analízissel, szintézissel, lényegkiemeléssel, összehasonlítással, elvonatkoztatással, általánosítással. Ezek készség szintű, automatizálódott működése teszi lehetővé a reprezentációt, a megismerést. A megismerési folyamat természete, hogy a magasabb rendű működések mindig magukban hordozzák az alacsonyabb rendűeket, tehát például a problémamegoldásban benne rejlik az összes készség szintű gondolkodási művelet, vagy az elméletalkotásban az összes azt megelőző történet, leírás és szabály (Csapó 1992). Ebben az értelemben az információt – vagyis a tudást – a verbális információk és a műveletek magasabb elvonatkoztatási szinten történő strukturálódásával, azaz a megismerés folyamatával azonosíthatjuk, ahogyan ezt egy kategorizációban Buckland is megtette. Fontos hangsúlyozni, hogy az informacionális és az operacionális tudás működése elképzelhetetlen a motivációs rendszer megfelelő fejlettsége és működése nélkül: kíváncsiság, érdeklődés, meggyőződés és pozitív érzelmek, attitűdök hiányában nem fog az egyén megismerő tevékenységet végezni.

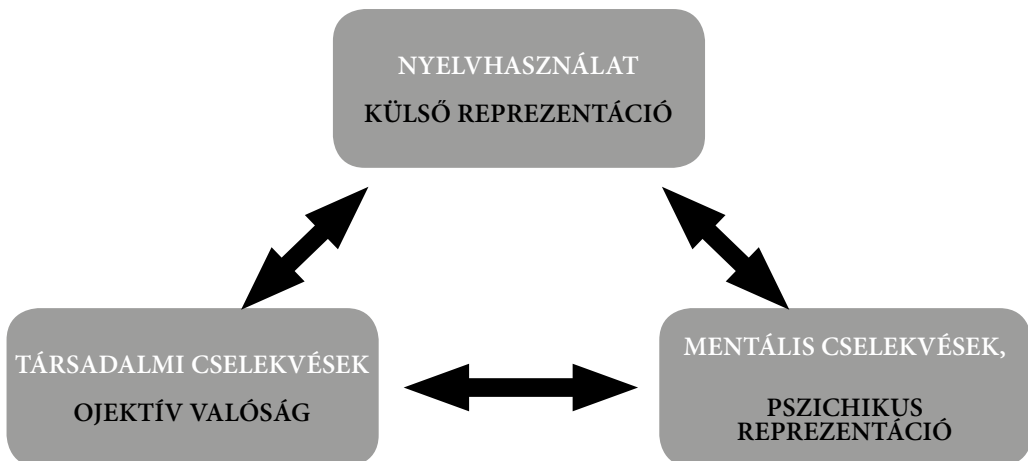
Az emberi megismerés során az érzékszervek által felfogott adatok műveleti feldolgozása és rögzítése eredményezi a tudást: az operacionális tudás segítségével feldolgozva az adatokat alakul ki az információs tudás a motiváció támogatásával. A kialakított tudásra jellemző, hogy hálózatokat alkot, műveletekkel hozható létre, tárolható vagy hívható elő a hosszú távú emlékezetből, reprezentációk formájában tárolódik és exteriorizálódik, dinamikusan változó. A külső reprezentációk a kommunikáció különböző formái, az általuk képviselt reprezentációk pedig a tudás kognitív összetevői (Szóke-Milinte 2019).

4.1. A nyelv és a megismerés

A funkcionális nyelvészet egyik legfőbb tétele a mindenkori beszélő és hallgató nézőpontjának a figyelembevétel a nyelv leírásakor. Az anyanyelvi és kommunikációs nevelés pedagógiája nem választhat más nézőpontot, mint a funkcionális.

E nézet szerint a nyelvi szerkezetek az objektív valóságot és annak működését a megismerésben fogalmi konstruálások révén, alapvetően szemantikai szerkezetekben képezik le és teszik mások számára hozzáférhetővé. Belátható, hogy a készségszerű nyelvhasználat azt jelenti, hogy a nyelvet használó egyén képes a megismerés műveleteit (operatív tudás) az információ feldolgozásának a szolgálatába állítani és új, egyénileg és akár társadalmilag is hasznos tudást létrehozni. *Az anyanyelvi nevelés tehát értelmi (kognitív) fejlesztés is, a kisgyerek megismerő tevékenységének, tanulásának a megalapozását jelenti.*

A nyelvi nevelés és szocializáció egyik fő célja a környezeti hatásokra adott és adandó válasz vagy kezdeményezés nyelvi (cselekvési és kognitív) adekvátasága. Az egyén optimális alkalmazkodásának és társadalmi „működésének” feltétele a külső reprezentáció, a pszichikus reprezentációi és az objektív valóságban zajló tevékenységei közötti harmónia. Ez azt jelenti, hogy a nyelvi és nem nyelvi kommunikációs tevékenysége, valamint a belső, kognitív működése „hatékony” és „eredményes” környezeti tevékenységet és jelenlétet tesz lehetővé (Tolcsvai Nagy 2021).



7. ábra. A tevékenység és a reprezentációk dinamikája (saját szerkesztés)

A megismerő személy, a kisgyerek mentális tevékenysége, viselkedése visszahat, formálja mind a külső-kommunikációs, mind a belső-pszichikus reprezentációit, amennyiben a tevékenységeket a pedagógiai kommunikációban a pedagógus segítségével adekvát módon verbalizálja, leírja, magyarázza (7. ábra).

A világról való tudást a belső reprezentációk, műveletek, valamint képi és propozicionális tartalmak rendezik struktúrába. Ezek a belső kognitív struktúrák még szimultán módon tartalmazzák az információkat, azaz egyszerre jelenítődik meg benne tartalmi és műveleti összetevő. A belső reprezentációkhoz kapcsolt kommunikációs reprezentációk analóg módon közvetítik a pszichikus tartalmakat (Szőke-Milinte 2019).

A külső reprezentációk (kommunikáció és nyelvhasználat) azokat a belső, pszichikus (fogalmi – propozicionális és képi) reprezentációkat teszik mások számára hozzáférhetővé, amelyek a világ egyes dolgait, viszonyait és folyamatait mentális konstrukciók révén képezik le. Ugyanazt a dolgot vagy cselekményt vagy jelenetet többféleképpen meg lehet mentálisan és kommunikációs szempontból konstruálni, nézőpontoktól, szerepektől, pszichés érettségtől függően. A nyelv mint külső reprezentáció nem tükrözi a világ dolgait, hanem a megismerés révén mentálisan újrakonstruálja és így reprezentálja azokat, meglévő tudásra is alapozva.

Ezért a kommunikációt – mint olyan külső reprezentációt, mely meghatározza a pszichikus reprezentációkat – tudásként határozhatjuk meg. Ahogyan az emberi információs tevékenység nem különül el a pszichikus cselekvéstől, az operacionális tudástól, úgy a kommunikációs tevékenység is szorosan összefügg a megismerés műveleteivel, az információs tevékenységgel és műveltséggel (Szőke-Milinte 2019).

Ezt a nézetet képviseli a kognitív szemantika, a kognitív pszichológia megismeréssel kapcsolatos elveire támaszkodva, azokat a nyelv leírásában alkalmazva. A kognitív szemantika szerint az elme kreatív, nem előre meghatározott algoritmusok szerint működik, képes párhuzamosan több műveletet végezni, az elme memóriája dinamikus mozgásban van: felejt, válogat, átrendez (Tolcsvai Nagy 2021, 17.). A kognitív szemantika – a kognitív pszichológiára alapozva – hangsúlyozza, hogy az információfeldolgozás során az észlelés eredményeit a megfelelő funkcionális területek analóg módon dolgozzák fel, és a funkcionális területek között átjárás van. A kognitív pszichológia megismerésről alkotott elméletei szerint, a közvetlen tapasztalatból származó ismeretek szerepet játszanak az elvont ismeretek kialakításában (pl. szenzomotoros intelligencia Piaget-nél, vagy az ekonikus és képi tevékenység Brunernél), és a megismerés műveleti szerkezete alakítja a jelentést (Eysenck-Keane 1997; Tolcsvai Nagy 2021, 17.).

4.2. A jelentés kettős természete

„Gondolkodni és beszélni: nem lehetne rövidebben és mégis teljesebben megjelölni egész középiskolai tanításunk célját.” Vizsgáljuk meg alaposan Babits Mihály gondolatát, bár ő a középiskolai tanulók megismerő tevékenységével összefüggésben emeli ki a gondolkodás és a beszéd szerepét. Ugyanakkor könnyen belátható, hogy csak akkor valósítható meg középiskolában ez a feladat, ha már az anyanyelvi nevelés korai szakaszában is

tisztában van a pedagógus azzal, hogy a nyelvelsajátítás támogatása a gyermek értelmi fejlődésének a támogatása is.

A nyelvészeti, a kognitív pszichológiai és pedagógiai szakirodalmak közös megállapítása, hogy a nyelv mint külső reprezentáció nemcsak megmutatja kifele a pszichikus tartalmakat, hanem a nyelv jelentéshordozó természete révén, egyszersmind alakítja is a belső, pszichikus reprezentációkat. E kettős természete teszi lehetővé a nyelvnek, hogy egyszerre legyen a tudás közvetítője és az emberi tudás egyik meghatározó összetevője, azaz maga is tudás (Csapó 1992, Eysenck–Keane 1997, Nahalka 2002, Tolcsvai Nagy 2021).

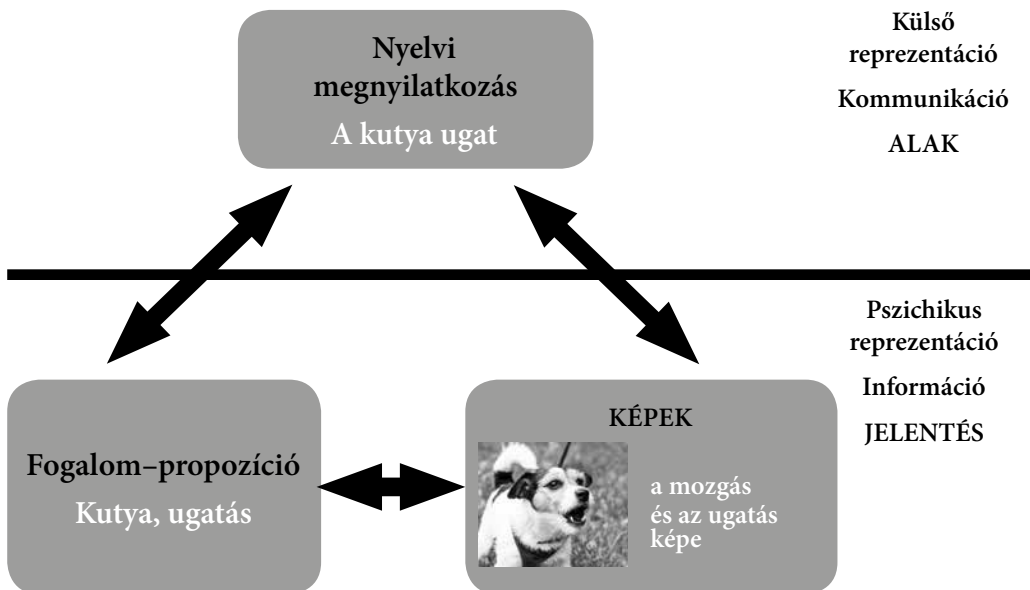
Hogyan értelmezhető e kettős természet?

A nyelvi megnyilatkozásnak van egy *alaki* és egy *jelentésbeli* összetevője. E két összetevő többnyire szimbolikus kapcsolatban áll egymással. Beszélt nyelvi kommunikáció esetén az alaki összetevő fonológiai természetű, írott nyelvi kommunikáció esetén pedig vizuális természetű.

A nyelvi megnyilatkozások jelentésük révén alkalmasak a külső objektív, valamint beszélő belső szubjektív valóságának reprezentálására. A kognitív nyelvészet alapelvei szerint a jelentés maga a pszichikus reprezentáció, mely képi vagy propozicionális természetű, ahogyan ezt az előző fejezetben is láthattuk (8. ábra).

A nyelv elsődleges funkciója, s ezáltal fő szervező tényezője a jelentés, hiszen azért beszélünk, hogy értelmet tegyünk hozzáférhetővé mások számára, azaz hozzáférhetővé tegyük mások számára saját jelentéseinket. A jelentésekhez való hozzáférés által válik lehetővé, hogy közösen megértsünk valamit.

Miközben hozzáférünk a jelentésekhez, azaz műveletileg feldolgozzuk és ezáltal fel fogjuk a kontextusba ágyazott jelentést, aközben a jelentéseket beépítjük a pszichikus



8. ábra. A nyelvi megnyilatkozás kettős természete (saját szerkesztés)

reprezentációink hálózataiba, tehát a jelentések a belső pszichikus konstruktumaink, reprezentációink építőköveivé válnak.

Babits gondolata tehát a nyelv kettős természetét, azaz a jelentésalkotó és jelentésközvetítő szerepét emeli ki. Ugyanakkor többet is: az emberi minőségünk lényegét, hiszen a két folyamat, a jelentésalkotás – értelemalkotás és a jelentésközvetítés az emberi élet minőségkritériuma.

A nyelvi tevékenység, a külső és belső reprezentáció piaci értékkel bír: van értéke annak, ahogyan kifejezzük magunkat. A nyelvileg is konstruált pszichikus reprezentációink és a nyelvileg megformált külső reprezentációink egyszerre biztosítanak esélyt és hatalmat számunkra, miközben a kommunikációban résztvevők számára ajándékként, értéként tételeződnek. Egy megszólalás egyszerre árulkodik a pszichikus tartalmaink minőségéről, a nyelvi készségeink és kommunikációs stílusunk állapotáról, és e kettő együttesen fogja befolyásolni a kommunikációs partnereink rólunk kialakított képét, felénk, valamint a kommunikáció tárgyára irányuló attitűdjét, viselkedését.

Ezt könnyű belátni, ha csak egy jól megírt narratíva befogadására gondolunk. Ha nem tudnánk, hogy egy költő, Csukás István írta a verses mesét (Sün Balázs), akkor is feltételeznénk, hogy egy irodalmi látásmóddal megáldott, sajátos belső pszichikus konstruktummal rendelkező és azt mesterien kifejező személlyel van dolgunk. Megértve és megtanulva a verset, mi magunk is szert tehetünk azokra a propozíciókra (pl. kalyiba, ácsol, baktat, poroszkál) és képekre (porzott a vén gyalogút), amelyeket a versszak hordoz, tehát egyszerre épül a pszichikus és a nyelvi reprezentációnk.

*„...Miután így elbúcsúzott
Fogta magát, elindult
Lába nyomán
Porzott a vén gyalogút.
Így baktatott, így poroszkált
Szomszéd tölgyig meg sem állt
Ottan aztán sürgött, forgott,
Árktól ásott, falat emelt,
Tetőt ácsolt, ajtót szegelt,
És mire a nap leszállt,
Épített egy kalyibát.”*

A kognitív nyelvészet szerint a jelentés tapasztalati alapú és fogalmi természetű, az emberi megismerő tevékenységre alapozott, melyet mindig egy szimbolikus nyelvi szerkezet jelenít meg (Tolcsvai Nagy 2021). A jelentésért tehát a megismerő személynek úgy mond „meg kell dolgoznia”, hiszen a nyelvi szerkezeteket és az általuk hordozott jelentéseket a beszélők hozzák létre az operacionális tudás segítségével. Egy alfa vagy egy Z generációs fiatal számára a Csukás István által használt nyelvi reprezentáció gyakran hozzáférhetetlen, ismeretlen. A gyermek számára segítség lehet a megértésben, ha érzékszervi-mozgásos tapasztalatot szerezhet a megismerés tárgyáról. Az információs társadalomban

a tapasztalatszerzésben segítségére lehet a mozgókép, a vers kapcsán olyan animációk, melyekben a narratíva képileg is meg van jelenítve. A legfontosabb azonban a közvetlen tapasztalatszerzés, amikor a gyerekek egy poros úton baktatnak, poroszkálnak, sűrögnek-forognak, árkot ásnak, szegelnek, ácsolnak és építenek faágakból egy kis kalyibát.

4.3. A pszichikus reprezentáció és a külső reprezentáció a megismerésben és a nyelvvelsajátításban

Jerome Brunner a reprezentáció három formáját különböztette meg. Szerinte a leggyakoribb az enaktív (cselekvéses), illetve a képi reprezentáció. Ez a két reprezentáció az ember egyedfejlődésének egy-egy lépcsőfokához kötődik, a beszéd előtti (preverbális) időszak megismerését határozzák meg.

A csecsemő, aki még nem tud beszélni, megismerése során az enaktív és a képi reprezentációkkal végzi a pszichikus műveleteket. A harmadik reprezentáció Brunner rendszere alapján a lexikális reprezentáció, amikor szavakkal, illetve nyelvi eszközökkel hozunk létre mentális „képet” (Bruner 1974).

Bruner tanuláseméletében a megismerés során létrejövő reprezentációk alapján három különböző tanulási módot különböztet meg (Bruner 1974):

- a) az enaktív tanulási mód, amely konkrét tárgyi cselekvéseken, illetve kézzel végzett aktív manipulációkon és műveleteken alapul,
- b) az ikonikus tanulási mód, amely vizuális mentális képek, képzetek kialakításának alapján, a percepciós szerveződések szabályai által irányítottan és a dolgok konkrét manipulációját már nem igényelve megy végbe,
- c) a szimbolikus tanulási mód, amely alapvetően konvencionális jelek, tömörítéseket és sűrítéseket lehetővé tevő elvont szimbólumok és eszmék, lényegében szavak, illetve a nyelv alapján történik.

Az enaktív tanulás során az objektumok és terek különös jelentőséggel bírnak, azaz meghatározzák azt a megismerő folyamatot, melyben funkciójuk van. „A múltbeli események reprezentációjának módja és megfelelő motoros reakciók révén valósul meg (Bruner 1973, 328, idézi Turner 1975). Például amikor (a gyermek) a csörgőt rázza, tevékenységét és a vizuális percepciót egységesen kezeli, nem képes megkülönböztetni a tárgyról alkotott képét és a tárgy felé irányuló tevékenységét (ha elejti a csörgőt, tovább rázza a kezét, azt feltételezván, hogy ez újra visszajuttatja a csörgőt a kezébe)” (Turner 1975, 52–64). Bár alapvetően csecsemő- és kisgyermekkorban domináns ez a tanulási forma, mégis, az óvodáskorú gyermek esetében is a tárgyakkal, jelenségekkel való közvetlen tevékenységnek nagy jelentősége van a megismerésben. A tárgyállandóság megtapasztalásához, vagyis annak a felismeréséhez, hogy ha egy magas vékony pohárból egy lapos edénybe áttölti a vizet, a víz mennyisége nem változik, különböző méretű poharak, edények és a vízzel való „kísérletezés” nélkülözhetetlen.

Az ikonikus reprezentáció akkor jelenik meg, amikor a gyermek képes a tevékenységét egy képzetrel vagy téri sémával helyettesíteni. A képzetek a tárgyak helyett állnak, tehát nem mennek túl azon, ami perceptuálisan adott, mégis bizonyos értelmi működések

lehetővé tesznek, sőt megkönnyítenek. Ahhoz, hogy a gyermek megértse egy mese cselekményét, a szereplők, a helyszínek és a cselekmény képzeletével kell értelmi tevékenységet végeznie. A mesék dramatizálása előkészíti a képzetalkotást, az értelmi feldolgozást, a mese cselekményének a megértését.

A szimbolikus reprezentáció a fejlődés legkésőbbi formája és a legrugalmasabb. Míg a képzet ahhoz kötődik, amit reprezentál, a szimbólumnak, a szónak tetszés szerinti kapcsolata van a szimbolizált dologgal. Bruner szerint mindhárom típusú reprezentációt és a hozzájuk kapcsolódó folyamatokat (észlelés, képzelet, fogalomalkotás) valamilyen formában minden gyermeknek meg lehet tanítani.

Két alapvető tulajdonsága van a szimbolikus reprezentációnak: a kategória és a hierarchia. A szimbolikus formát használó ember rendezni tudja a világot szimbólumai által, és megszabadul tevékenységei és képzeletének korlátaitól.

Óvodások esetében a fejlődés támogatása azt jelenti, hogy az enaktív reprezentációt összekapcsoljuk az ikonikus és a szimbolikus reprezentációval.

A szakaszok Bruner szemléletében követik egymást, azaz a szimbolikus tanulás nem előzheti meg az enaktív tanulást, de a felnőttkori tanulásban integráltan jelennek meg ezek a tanulási módok. Ezért látványos a különbség azon gyermekek megismerése között, akik korán találkoznak a digitális eszközökkel, és azok között, akik valamilyen okból mellőzik ezeket.

A digitális eszközök által közvetített képek integráltan hordozzák az ikonikus és a szimbolikus sajátosságokat, komplex problémahelyzet elé állítva a befogadót. E képek feldolgozása komplex értelmi tevékenységet feltételez, melyet segítség hiányában nem képes a kisgyermek egymaga elvégezni. Megfelelően megtervezett tanulási helyzetben, a komplex ikonikus és szimbolikus képeket kiválogatva, azok feldolgozását kis lépésekre bontva, a feldolgozás folyamatát támogatva kísérheti végig a pedagógus a megismerőt a megismerés útján. Ezután már egymaga is képessé válik a digitális képek által hordozott információk feldolgozására, befogadására.

Bruner szerint „amikor valaki megtanul egy nyelvet, olyan kódrendszert tanul meg, amely túlmegy a szavakon” (Bruner 1973:224, idézi Turner 1975). A nyelvszajátítás tehát nemcsak a szavak elsajátítását jelenti, hanem a nyelv működését, reprezentáló természetét lehetővé tevő szabályszerűségek, működési törvényszerűségek spontán elsajátítását is (képzés, jelölés, ragozás). Bruner a nyelvet a kognitív fejlődés determinánsának tartja, mivel a nyelv a szimbolizáció fő formája, mely felszabadítja a megismerőt a külső megjelenések világától, és nagyobb biztonságot, sőt rugalmasságot ad a megismerésben. A nyelv hierarchikusan szervezett nevek rendszere, melyben vannak egymás fölé rendelt szavak, melyek elősegítik azoknak a fogalmaknak a kialakulását, amelyeket megtestesítenek. A szimbólumhasználat megszabadítja az embert az „itt és most”-tól.

Nézete szerint, a fejlődés kezdetben a környezet ismétlődő szabályosságainak a reprezentálódását jelenti, azaz ha sokszor halljuk a szót, hogy kutya, akkor előbb-utóbb a reprezentációja megjelenik a pszichikumában. A kezdetben képi reprezentációk túlhaladnak azon, ami pillanatnyi, azáltal hogy egyre fejlettebb módon képes a gyermek hozzákapcsolni a múltat a jelenhez és a jövőhöz, azaz integrálni a képeket és propozíciókká,

fogalmakká alakítani. Szerinte a reprezentációnak és az integrációnak ez a két folyamata a megismerés veleje. Bruner elméletével kapcsolatban kijelenthető, hogy az ún. érzékelő apparátus működése elengedhetetlen feltétele a szimbolikus, fogalmi szintű megismerésnek, hiánya vagy diszfunkciója tanulási elmaradásokhoz, zavarokhoz vezet (Turner 1975).

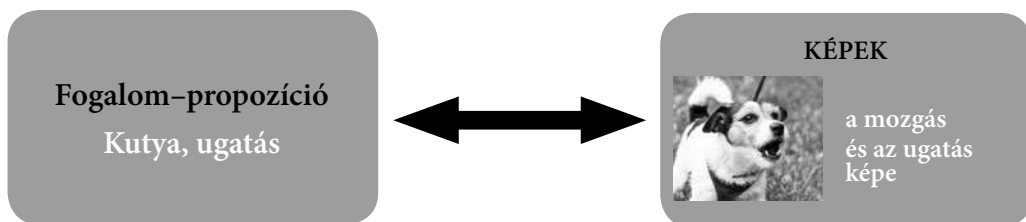
Allan Paivio szerint az ember cselekvés-képi, illetve lexikális reprezentációra egyszerre is képes, ezért a kettős kódolás minden embernek képzeleti képessége. A pedagógia számára az következik ebből, hogy minél több érzékszervi modalitást érdemes bekapcsolni a megismerés folyamatába – biztosítva ezáltal az információfeldolgozás és a reprezentálás tökéletesítését (Paivio 1971, idézi Győri 2004, 261).

Az analóg reprezentáció a cselekvéses és a képi reprezentációkat foglalja magába, melynek során cselekvéseket, mozdulatokat, testtartást, arc kifejezést, nagyságot, szint idézünk fel (a kutya ugat, a kutya tacskozó, az ugatás hangos). A propozicionális reprezentációban lexikális, azaz nyelvi, verbális eszközökön keresztül idéződik fel a kép. Ennek folyamán egy kép memorizálásakor automatikusan leírjuk, hogy mi, hol, milyen helyzetben található (szék, alatt, fekve, cica, mellett, gombolyag) (Lakoff 1987).

A fogalmak az emberi megismerés során alakulnak ki, egy részük tapasztalati alapú. A megismerés folyamatában az észleléseket az elme feldolgozza, ún. perceptuális képeket alakít ki belőlük, a releváns tulajdonságokat elvonatkoztatja, és sematikusan csoportokba, kategóriákba, azaz fogalmakba rendezi. Az így létrehozott fogalom vagy annak egy része alkotja a kommunikáció szemantikai pólusát (9. ábra). A belső reprezentáció képi természetét az érzékszervi modalitás természete határozza meg, melynek segítségével a megismerés megtörtént (pl. látta, hallotta, ízlelte, szagolta, cselekedte, illetve ezek kombinációi).

Minden szemantikai pólushoz tartozik egy fonológiai, grafológiai vagy egyéb modalitás szerinti (vizuális, taktilis, mozgásos, szaglásos stb.) pólus. Egyéni megismerési sajátosság, tapasztalat és életkor függvénye, hogy a feldolgozás és a felidézés során milyen képet, pszichikus reprezentációt alkotunk és idézünk fel a megismerés tárgyáról.

A *nyelvi fejlettség meghatározó az iskolai tanulási nehézségek megelőzésében*. Johnson és Myklebust álláspontja szerint a nyelv alapvető eszköz, melynek segítségével tájékozódhat a gyermek az őt körülvevő világban. A percepció és a nyelv együttesen biztosítják a fogalmak „nyersanyagát”, ezért elképzelhetetlen az iskolai tanulás megfelelő nyelvfejlettség nélkül. Felhívják a figyelmet, hogy normál intelligenciaszint mellett is, ha a gyermek nem



9. ábra. A pszichikus reprezentáció szemantikai összetevői (saját szerkesztés)

szimbolikus folyamatként használja a nyelvet és nem integrálja azt más tanulási folyamatokkal, a tanulási nehézségek előre jelzője lehet (Johnson–Myklebust 1967, idézi Fletcher 2012, 11; idézi Porkolábné 1992).

Fletcher összegyűjtötte azokat a részképességeket, melyek zavara tanulási nehézségeket és gyenge teljesítményt eredményez normál intelligenciaszint mellett: (1) szóbeli kifejezőkészség; (2) hallás utáni szövegértés; (3) írásbeli kifejezőkészség; (4) alapvető olvasási készség; (5) szövegértés; (6) számolási készségek; (7) matematikai következtetés (Fletcher 2012, 11). Ebből is könnyen belátható, hogy a nyelvi kifejezőkészség optimális működése minden megismerő tevékenység és minden tanulás alapja.

Ebből következik, hogy az óvodai anyanyelvi nevelés kiemelt feladata a napi szintű verselés, mondókázás, éneklés, továbbá a napi szintű történetmesélés, történet hallgatás, történet értelmezés azért, hogy az általuk képviselt szimbolikus reprezentációkat a gyermek kialakítsa, azok nyelvi kifejezését elsajátítsa. A 8. fejezet bővebben foglalkozik ezzel a feladattal.

Az óvodás gyermek értelmi fejlődésében a „képszerű” észleléses megismerési funkciók dominálnak. Ez a megismerésgyakorlat torz és hiányos, mert domináns érzékszervek és érzelmek által vezérelt és nem a valóság által. A fejlesztés célja ezért az észlelés pontosabbá, differenciáltabbá tétele, a torzítások csökkentése. A testséma és a percepció fejlesztését szolgáló mozgásos tevékenység állandó kísérője kell legyen a verbális tudatosítás, azért, hogy a szimbolikus megismeréshez közelítse a képzeti sémát (Porkolábné 1992, 32–33). Ennek jelentőségét és fejlesztését az 7.5. fejezet mutatja be részletesen.

5. Anyanyelvi nevelés az óvodában

A konstruktivizmus gondolata először Jean Piaget, majd tanítványa Jerome Bruner tanulásmélettében jelenik meg. Bruner szerint a tanulás egy aktív társadalmi folyamat, amelyben a tanulók új ötleteket vagy koncepciókat építenek fel a jelenlegi ismereteik alapján (Bruner 1974). A megismerő személy a tudást maga építi fel (konstruálja), és ebben a folyamatban fontos szerepet játszik meglévő tudása és fogalmi hálója, hiszen az új információkat mindig a már meglévő tudásához próbálja illeszteni (Nahalka István 2002, 45–49).

A funkcionális-kognitív nyelvelmélet olyan elméleti alap, amely összhangba hozható a konstruktivista pedagógia modelljeivel, és kiindulópontja lehet az anyanyelvi nevelés új megközelítésének. A nyelvelsajátítás kisgyermekkorban funkcionálisan értelmezhető a legpragmatikusabban: a gyerekek létfontosságú a nyelvelsajátítás, hiszen csak így tudja megérteni a környezetét, a társait és önmagát. A nyelvelsajátítás motiváltsága tehát központi jelenség a funkcionális szemléletű anyanyelvi fejlesztésben. (Tolcsvai Nagy 2005, 349–430). Ez azt jelenti, hogy a tudatosan tervezett és megvalósított óvodai anyanyelvi nevelésben az alkalmazkodás és a megértés kerül a nevelés fókuszába. Így válnak relevánssá azok a kérdésfeltevések, melyek a környezetben, a helyzetekben, a tevékenységekben való eligazodást nyelvhasználati szinten támogatják:

Melyik a maci? – *a tárgyak megnevezése*

Milyen színű a maci nadrágja? – *a tárgyak tulajdonságainak a megnevezése*

Mit csinál a cica? – *a dolgok akcióinak a megnevezése*

Hova bújt el a maci? – *a térben való tájékozódás*

Mikor esett a hó? – *az időben való tájékozódás*

Hol van a füled? – *önmagán való tájékozódás*

Ki volt az az ügyes gyerek, aki ilyen szépet rajzolt? – *önmaga és/vagy társai kompetenciáinak a felismerése és megnevezése*

Fogd meg a piros ceruzát (melyik a piros ceruza? melyik kezembe vegyem? hogyan vegyem a kezembe?) – *a cselekvések, tevékenységek kivitelezésének a megnevezése*

Kapcsold fel a villanyt: hogyan kell fölkapcsolni a villanyt? Elérem a kapcsolót? Hogyan érem el a kapcsolót? – *önmaga képességeinek felismerése, ön maga cselekedeteihez kapcsolódó ok-okozatiság felismerése*

Ki az, aki kiabált? – *a társas helyzetekben való tájékozódás*

Milyen színű Peti szeme? – *a társak tulajdonságainak ismerete*

Miért sír Panni? – *a társas viszonyokban az ok-okozatiság felismerése*

Ki vigasztalta meg Pannit? – *a társas viszonyokban az akciók felismerése és megnevezése, az ok-okozatiság felismerése és megnevezése*

Miért vágta le a királyfi a sárkány fejét? – *narratívában való tájékozódás (ki a sárkány, milyen, mit csinál, ki a királyfi, mit csinál, erkölcsi kérdések megértése: helyesen cselekedett-e a királyfi)*

Miközben a gyermek használat közben elsajátítja a nyelvet, aközben megismeri és ösztönösen érti meg annak működését, továbbá megismeri önmagát és környezetét, a valóság működését (Tolcsvai Nagy 2005, 348–362).

5.1. A nyelvelsajátítás folyamata

5.1.1. A preverbális kommunikáció

Az értelmi fejlődés egyik legidézettebb elmélete Piaget fejlődésfelfogása, melyben a genetikailag vezérelt érés és a környezetből származó tapasztalat egymással szoros kölcsönhatásban hozza létre a gyermek fejében a világról való tudást a gyermek aktív közreműködése által (Győri 2004, 247). Elméletében egységesnek feltételezi a gyermeki megismerési folyamatokat és működéseket, a kogníciót egységes egészként kezeli (Győri 2004, 248).

Az érési folyamatok számottevőek az óvodáskorban: az agy súlya a felnőtt agy súlyának körülbelül 50%-a, 6 éves korra az agy tényleges súlyának 90%-át éri el. A mielinizáció (velőhüvelyesedés) fontos szerepet játszik a kisgyermekkor kognitív fejlődésében. A hallókéreg gyors fejlődése összhangban van a nyelvelsajátítás sebességével. A halánték-, nyakszirt- és fali lebenyek között fontos kapcsolatok épülnek ki, melyek döntőek az idői, látási és téri információk feldolgozásában. Minden terület egyre szorosabb kapcsolatba kerül a beszédért felelős kérgi területtel is, ami a szimbolizációs és kommunikációs képességek fejlődését eredményezi. A kisgyermekkorban más területek mielinizációja is végbemegy, így például a hipokampusz, ami a hosszú távú emlékezetben jelentős, valamint a kisagyat a kéreggel összekötő rostoké, amik a szándékos mozgások finom szabályozásáért felelősek (Piaget–Inhelder 2004, Herbszt 2010).

A nyelvelsajátítás folyamatában az első állomás Piaget szerint a preverbális kommunikáció (nyelv előtti kommunikáció), mely a gyermek első életéve során, a nyelv elsajátítása előtt figyelhető meg. Ide tartozik a véletlenszerű hangadásból kialakuló gügyögés, majd gagyogás, melyek egyre inkább jellemzőek lesznek az anyanyelv hangzására. A preverbális képességek másfél éves korig fejlődnek; sajátossága e korai kommunikációnak a mások utánzásával létrehozott cirkuláris reakció folyamata. A cirkuláris reakciók ismétlődő sémákat jelentenek, és három típusát különböztette meg Piaget:

- *az elsődleges cirkuláris reakciók* a saját testtel kapcsolatosak, pl. az ismétlődő gügyögés ('apapapapapa'); később ezek a mozgások differenciálódnak és integrálódnak
- *a másodlagos cirkuláris reakciók* a gyermek kiterjesztett akciói, melyeket ismételtet, és amelyek a környezetében érdekes változásokat eredményeznek, pl. a 'kukucs' játék a szülővel, mely interakciót feltételez és folyamatosan ismétlődik
- *a harmadlagos cirkuláris reakciók* a tárgyak közötti viszonyok manipulálása, pl. a játékban a kutya megugatja a cicát; kialakul a logika kezdetleges alkalmazása (Dr. József 2011).

A csecsemőkor 40. hetétől kezdődik a jelentés nélküli ismétlések időszaka, amely még szenzomotoros kommunikáció, de már akaratlagos tevékenység. Az első életév vége felé a dallam, a ritmus és a hangszín változásai jellegzetes jegyekké válnak a gyermek megnyilatkozásaiban, ezeket a szülők már egyre gyakrabban ruházzák fel jelentéssel, majd ezt követően megjelennek az első szómondatok.

A 9. és a 12. hónap között kezd kialakulni az anyanyelvi percepció bázis; a tulajdonképpeni beszédmegértés akkor kezdődik, amikor a gyermek bizonyos jeleknek és e jelek viszonyának konvencionális tartalmát elsajátította. A 12–18. hónapos gyermekek beszédészlelésére az ún. globális percepció jellemző, vagyis a hallási információ felfogása a maga egészében történik (Gósy 1995). A preverbális képességek fejlődését igen sok tényező határozza meg, minden veleszületett, illetve az első hetekben, hónapokban szerzett károsodás kihat a gyermek fejlődésmenetére, így a preverbális és nyelvi faktorokra is (Szanati – Nagy 2006).

A nyelvhasználat és nyelvhasználat mint kognitív működés Piaget szemléletében szakaszosan történik, alapja a gyermeki aktivitásban testet öltő asszimiláció és akkomodáció.

Az akkomodáció során a gyermek a fejében levő reprezentációkat hozzáilleszti a világhoz, azaz a tudását változtatja meg annak érdekében, hogy az illeszkedjék a valósághoz (Cole–Cole 1998, 248). Az asszimiláció során a gyermek tapasztalata beépül a már meglévő belső reprezentációkba, *sémákba*. Ennek a mechanizmusnak a prototípusa a játék. A gyermek előzetesen rendelkezik a környezetről egy adott ismerettel, *sémával*; játék közben, ha valami új információval találkozik, megkísérli a már meglévő *sémái* segítségével megérteni, azaz *asszimilálni az új információt*. Amennyiben a régi séma nem alkalmas arra, hogy segítségével megértse az új információt, akkor a sémát és vele együtt a reprezentációt fogja módosítani, azaz *akkomodációt* hajt végre. Az *akkomodáció* a viselkedés külső mintához való igazítását jelenti, a már meglévő séma átalakítását az új helyzetnek megfelelően. Ennek a mechanizmusnak a prototípusa az utánzás.

Piaget hangsúlyozza, hogy a két folyamatnak egyensúlyban kell lennie, egyik túlsúlya sem elfogadható. Az egyensúly időről időre felborul, a külső környezet megváltozása vagy a szervezet érése következtében. Az egyensúly helyreállítása valójában egy új, magasabb szintű egyensúlyt eredményez, ez maga az értelmi fejlődés folyamata (Bernáth – Solymosi 1997, 21).

5.1.2. A verbális kommunikáció

Piaget két osztályba sorolja a gyermeki beszélgetéseket: megkülönbözteti az *egocentrikus és a társadalmi beszélgetésformákat*.

Az *egocentrikus beszéd* a funkciója különbözteti meg a társadalmi beszédétől: a gyerek csak önmagáról beszél és nem próbálja magát a hallgatója nézőpontjába helyezni (Piaget 1932, 9; idézi Turner 1975). A gyereket nem érdekli, hogy hallgat-e rá valaki; nem várja el a választ, nem akarja befolyásolni partnerét, vagy tájékoztatni valamiről. „A gyermek úgy beszél magában, mintha hangosan gondolkodna.” (Piaget 1932, 9; idézi Turner 1975). Az *egocentrikus beszéd* a tevékenységek verbális kísérője.

A *társadalmi beszéd* során gondolatokat cserél másokkal, kér, parancsol, fenyeget, tájékoztat, kritizál vagy kérdéseket tesz fel. Piaget szerint az *egocentrikus beszéd* olyan monológ, mellyel a gyermek játékát kíséri, saját élményekből és belső állapotból ered. Meglátása szerint hároméves korban a beszéd 56%-át, hétévesek estében pedig 27%-át teszi ki (idézi Turner 1975).

Az értelmi fejlődés szakaszai közül az óvodáskorra a *művelet előtti szakasz* tehető, mely 2–6 éves korig tart. A nyelvelsajátítás nagy része erre a szakaszra esik, ezért a szakasz legalapvetőbb törvényszerűségei a gyermekek nyelvi tevékenységét (nyelvelsajátítást és nyelvhasználatot) is meghatározza:

- nem tudnak valódi, szisztematikus mentális műveleteket végezni a reprezentált tudáson
- nem képesek egynél több szempontot érvényesíteni a gondolkodásban
- gondolkodásukat korlátozza az észlelt valóság
- a konzerváció korlátai: nem értik a mennyiség, a térfogat, a súly állandóságát
- egocentrizmus jellemzi a látásmódjukat: a valóságot csak saját szemszögből érzékelik
- prekauzális gondolkodás: transzduktív módon gondolkodnak, egyik esetből következtetnek a másakra, ezért összekeverik az okot és az okozatot vagy helytelenül következtetnek (Turner 1975). Ezekkel az értelmi működésbeli sajátosságokkal magyarázható, hogy a kisgyerek nem ért meg olyan instrukciókat, mint pl. *Tűzz magad elé célokat!* Jól példázza ezt Burján Eszter egyik írása – amellet, hogy a felnőtt kommunikáció hiányosságára, az ok-okozatiság felismertetésének elmulasztására is rávilágít:

A „csak” – az egy fontos szó. Igen fontos szó.

Ha kérdezem anyát:

– Miért kell angolra járnom? – azt mondja: csak.

Ha kérdezem anyát:

– Miért kell karatéznom? – azt mondja: csak.

Ha kérdezem anyát:

– Miért kell mindig nekem befogni a számat? – azt mondja: csak.

A csak, az egy fontos szó. Igen fontos szó.

Fontos, de nem tudom, hogy mit jelent.

Fontos, de nem értem, hogy mit jelent.

Mit?

Csakot?

De ennek, így, semmi értelme!

Az iskolában mindig azt mondják: Fiam, tűzz magad elé célt! Ne csinálj semmit céltalanul!...”

Én kitűzöm az ajtóra a „csakot” és megcélozom a labdával. (Burján 1995, 127)

A transzduktív módon gondolkodás – vagyis egyik esetből következtetés a másokra – érhető tetten, amikor a gyerek azt gondolja, ha eltalálja a kitűzött szót a labdával, mint a céltáblát, talán azt is megtudja, mit jelent, mi az értelme. Piaget nézeteit a későbbi pszichológiai kutatások cáfolják, pl. Carey és Spelke 1994-es kutatásai arra mutatnak rá, hogy a féléves gyerek is rendelkezhet ún. sajátos elvont fogalmakkal pl. a fizikáról, amelyeket még nem képes verbalizálni. További fontos kritika az elméletével kapcsolatban, hogy a fejlődés üteme nem egységes, bizonyos preverbális kognitív képességek fejlődési üteme eltérhet, azaz nem egységes a kogníció fejlődése. (Carey–Spelke 1994)

5.1.3. A beszédfejlődés és környezet, avagy a szociális konstruktivizmus álláspontja

Piaget hangsúlyozza a környezet hatását a kisgyermek beszédfejlődésében, nézete szerint a környezeti hatások aktivizálják a genetikai adottságokat és beindítják a gyermek aktív nyelvi tevékenységét. Álláspontja szerint a környezeti hatások a tárgyakkal végzett interakciókban nyilvánulnak meg, ezért a fejlődést – mint az egyén belső konstrukcióját – a környezet tárgyaival való interakciói alapján írja le.

Egy másik kutató, Bernstein is úgy látja, hogy a verbális intelligencia (VQ) is erősen függ attól, mennyire támogatja a gyermek környezete a beszédet, milyen szókinccsel és milyen kódrendszerrel kommunikálnak a környezet tagjai. Bernstein szerint, aki a nyelvi fejlődés kulturális meghatározottságát kutatta, megkülönböztethető a *kidolgozott és a korlátozott* kód. Meglátása szerint a magasabb társadalmi osztályokban élők a nyelvi kifejezésbeli alternatívák viszonylag kiterjedt tartományából választanak, amikor a gyermekükhez beszélnek, ami által a gyermek gazdag, árnyalt és jól variálható szókinccsel rendelkezik, és magasabb a verbális intelligenciája. Ez a kód a középrétegek sajátja. A korlátozott kódot a társadalom alsóbb rétegei használják, jóval egyszerűbb és egyhangúbb kommunikációt gyakorolva. Sok a befejezetlen mondat, a sztereotip nyelvi fordulat, rövid felszólítások és kérdések. Az óvodai és iskolai nevelés és oktatás során a korlátozott kódot alkalmazó gyermekek hátrányt szenvednek kidolgozott kódot alkalmazó társaikkal szemben (Bernstein 1975).

Vigotszkij¹ orosz pszichológus a *szociális interakciók* szerepét emeli ki a fejlődésben: a kognitív konstrukció a gyermek és a felnőtt interakciójában formálódik. Az együttműködés felértékelődik, különösen az olyan formái, melyekben van egy szakértő és egy gyermek. A szakértő, leggyakrabban egy pedagógus, aki képes olyan környezetet teremteni a gyermek számára, melyben a gyermek műveleteket végez, és eközben megértésre jut (Cole–Cole 1998, 329). Vigotszkij koncepciójában a kognitív fejlődés egy állandó mozgásban lévő kettős, belső és külső fejlődés, a szociálistól az egyéni felé. Meglátása szerint a gyermek képességei interindividuális szinten indulnak fejlődésnek, amikor a szociális környezet megteremti a gyermek irányítását. Ezt a folyamatot Bruner segítő együttműködésnek nevezi. „A tanulás elsősorban közösségi tevékenység, a kultúrában való osztozás” (Bruner 1986, 127²; Bruner 2005:109). Az együttműködés ugyanakkor bepillantást engedhet a másik gondolkodásába, azonosíthatja azokat a megoldandó problémákat, amelyeket egy elszigetelten dolgozó személy esetleg nem is tudna megoldani. Amikor az egyének megosztják egymással az információkat, ez alkalmat teremt a másfajta látásmód megértésére is.

Vigotszkij szociálkonstruktivista nézete szerint, a magasabb szintű pszichikus funkci-

¹1962-ben az M.I.T. Kiadónál Vigotsky Lev néven jelenik meg az 1934-ben írt munkája *Thinking and Speech* címmel. Cole Michael - Cole Sheila R. (1998) *Fejlődéslélektan*. (Osiris Kiadó, Budapest.) című munkájukban Vigotszkij néven hivatkozzák, a hazai magyar nyelvű szakirodalomban ez a forma használatos.

²...I have come increasingly to recognise that most learning in most settings is a communal activity, a sharing of the culture.'

ók, mint amilyen a gondolkodás, a gyermek fejlődésében először egy kollektív helyzetben egy felnőtt irányítása alatt jelenik meg mint interpszichikus funkció. Ezután, mint individuális tevékenység, a gyermek egyéni gondolkodásának sajátjaként intrapszichikus funkcióként is megjelenik. A társ gondolkodási stratégiájának a megfigyelése során, valamint az interakcióban elvégzett műveletek interiorizációjában kialakul a gyermek egyéni műveletvégzése, gondolkodása. A nyelvi fejlődés esetén is ez figyelhető meg: először mint *kommunikációs eszköz* jelenik meg a nyelv a gyermek és a felnőtt (környezet) interakciójában, később *belső nyelvvé, beszéddé* alakul (Vygotsky Lev 1934).

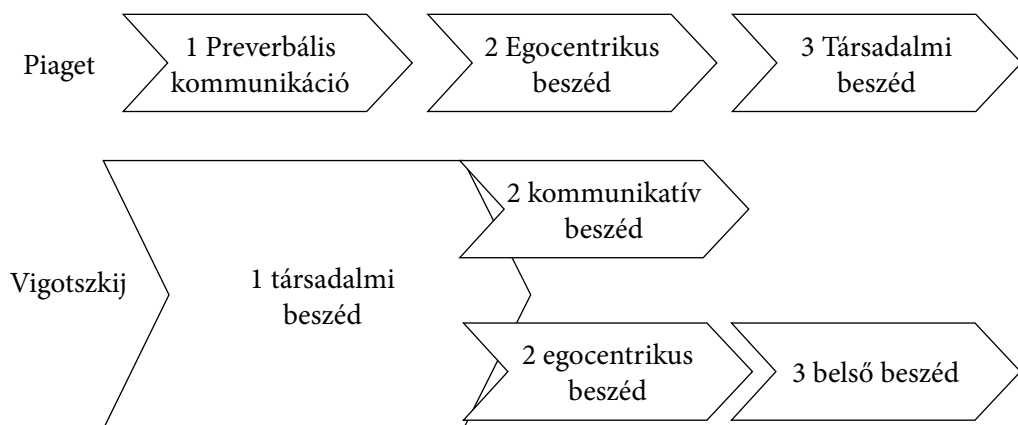
5.1.4. A beszédtevékenység interiorizálódása

Minden új pszichológiai funkció először a másokkal való interakció során jelenik meg, miközben az interakcióban résztvevő partnerek (óvodapedagógus) a gyerek erőfeszítéseit elősegíthetik és támogathatják. Ezt a közös erőfeszítést veszi át fokozatosan a gyermek, és egyéni képességgé formálja át. A nyelv fejlődése során ez abban érhető tetten, hogy a személyközi kommunikatív beszéd egy belső dialógus vagy belső beszéd felé halad, amelyben a gondolkodás és a nyelv szoros kapcsolatban áll (Cole–Cole 1998, 329–330).

Vigotszkij szerint nem sokkal azután, hogy a gyerek elkezd kommunikálni, az *egocentrikus beszéd* leválik a szociális beszédről, és az egyéni, nyelviileg közvetített gondolkodás legkorábbi formájává válik (Cole–Cole 1998, 329–330). Az egocentrikus beszéd tehát a gondolkodás kezdetleges formája, hiszen részben külsődleges, és a gyerek gondolkodásának csak néhány töredéke talál benne kifejezésre. Mégis ez az egocentrikus beszéd viselkedésszabályozó funkcióval bír. Például, amikor a gyerekek egy probléma megoldása közben nehézségekkel kerültek szembe, a hangos, önszabályozó beszéd szintje megemelkedett. Egy másik vizsgálatban arra találtak bizonyítékot, hogy a gyerek egocentrikus beszéde kommunikatív funkcióval bír mások számára is. Amikor óvodásokat süketnéma gyerekek közé helyeztek, akikkel nem volt túl sok lehetőségük kommunikálni, vagyis az egocentrikus beszéd nem szolgál kommunikációs célt, az egocentrikus beszéd mértéke jelentősen lecsökkent arról a szintről, ami a halló gyerekek jelenléte esetén volt jellemző (Cole–Cole 1998, 329–330).

Egocentrikus beszéd során a beszélő hangosan beszél, de szavait nem máshoz intézi (magában beszél). Célja, hogy a beszélő megbizonyosodjék saját gondolatairól. Fizikailag külső beszéd, de pszichológiailag belső (önmagának szól). Piaget leginkább kisgyermekkorra jellemzőként írja le, amikor a játéktevékenységet beszéddel kíséri a gyermek. Ezzel szemben Vigotszkij úgy gondolja, hogy az egocentrikus beszéd – függetlenül az életkortól – a gyakorlati problémamegoldással együtt jár, sajátos *átmenet a kommunikáció és a gondolkodás között*. Funkciója lehet az együttműködés, segítség kérése, a feladattal kapcsolatos nehézségek, megoldási javaslatok megfogalmazása. Az egocentrikus beszéd egyszerre külső (fiziológiailag) és belső (pszichikailag). Az egocentrizmus később, körülbelül az óvoda-iskola átmenet idején megszűnik. Helyét az úgynevezett belső beszéd veszi át (*10. ábra*) (Balogh 2005; Tancz 2011).

A *belső beszédet* beszédgondolkodásnak is nevezi a szakirodalom, ugyanis a beszélő nyelvi formába öntve halad végig magában valamilyen gondolatsoron. Nyelvtani kidol-



10. ábra. A beszéd exteriorizációja (Piaget) és interiorizációja (Vygotszkij)(saját szerkesztés)

gozottsága elnagyoltabb, mint a külső beszédé. A belső hangzás nélküli beszéd a gondolkodás alapja. Fizikailag és pszichológiailag is belső, hiszen nem hangzik el és nem intézzük máshoz, csupán önmagunkhoz.

„A párbeszéd elindítja a nyelvet, az elmét, de miután elindult, egy új hatalmat fejlesztünk ki, a „belső beszédet”, és ez elengedhetetlen a további fejlődésünkhöz, a gondolkodásunkhoz. (...) Valódi identitásunk a belső beszédben rejlik, abban a szüntelen áramlatban és jelentésgenerálásban, amely az egyéni elmét alkotja. A belső beszéden keresztül alakítja ki a gyermek saját fogalmait és jelentéseit; belső beszéddel, hogy elérje saját identitását; végül a belső beszéd révén építi fel saját világát”³ Vygotszkijt idézi Oliver 1989, 88).

„A belső beszéd nem a külső beszéd belső aspektusa – ez önmagában egy funkció. Továbbra is beszéd marad, azaz a szavakkal összekapcsolt gondolat. De míg a külső beszédben a gondolat szavakban testesül meg, a belső beszédben a szavaknak szublimálódnuk kell ahhoz, hogy gondolatot hozzanak létre. A belső beszédben két fontos folyamat szövődik össze: a külső kommunikációról a belső párbeszédre való átmenet, valamint az intim gondolatok nyelvi formában történő kifejezése, kommunikálhatóvá téve a gondolatokat. A belső beszéd úgy viselkedik, mint egy pszichológiai interfész, egyrészt a kulturálisan szentesített szimbolikus rendszerek, másrészt a privát „nyelv” (fogalmak) és a képzetek között. A belső beszéd nagyrészt tiszta értelemben vett gondolkodás, mely dinamikus, változó, instabil, a szó és a gondolat között mozog” (Vygotsky 1934. XXXVII).

A szociálisból az individuálisba tartó gondolkodás és beszéd egy állandó folyamat, mely-

³ „We start with dialogue, with language that is external and social, but then to think, to become ourselves, we have to move to a monologue, to inner speech. Inner speech is essentially solitary, and it is profoundly mysterious, as unknown to science, Vygotsky writes, as „the other side of the moon.” „We are our language,” it is often said; but our real language, our real identity, lies in inner speech, in that ceaseless stream and generation of meaning that constitutes the individual mind. It is through inner speech that the child develops his own concepts and meanings; it is through inner speech that he achieves his own identity; it is through inner speech, finally, that he constructs his own world.”

nek eredménye, hogy ezek a kognitív folyamatok (a gondolkodás és a beszéd) fejlődnek.

Vigotszkij megközelítésének alapvető újítása az a feltevés, hogy a nyelv és a gondolkodás közötti kapcsolat nem állandó. A nyelv és a gondolkodás fejlődik, és fejlődik a köztük lévő kapcsolat is. Az első két év alatt a nyelv és a gondolkodás párhuzamosan fejlődik, viszonylag független utakon. A csecsemőkor végéig lehet a nyelvnek olyan előfutáraival találkozni, amelyek függetlennek tűnnek az intellektuális működésektől, és a gondolkodás olyan elemeivel, amelyek nyelv nélkül jelennek meg. Kétéves kor körül azonban alapvető változás következik be a nyelv és a gondolkodás kapcsolatában. A nyelv és a gondolkodás ekkor összekapcsolódik. Ez az összekapcsolódás alapvetően megváltoztatja mind a gondolkodás, mind a nyelv természetét, és a növekvő gyerek számára a viselkedésnek egy olyan, csak az embere jellemző formáját szolgáltatja, amelyben a nyelv intellektuálissá, a gondolkodás pedig verbálissá válik (Cole–Cole 1998, 329–330).

Vigotszkij megkülönböztette a szó jelentésének általános és kontextuális formáit. Eszerint létezik a szó általános (szótári) értelemben vett jelentése, amely egy általánosított fogalmat tükröz, és a szó kontextuális jelentése, amely a beszédhelyzettől függ. A szó által felidézett belső pszichikus fogalmak, sémák beletartoznak a szó szótári jelentésébe. Ezért a jelentésalkotás egy dinamikus, összetett folyamat, melyben a jelentést a kontextus alapján választja ki a megismerő, amelyben az adott szó megjelenik. A szótári jelentés biztosítja a nyelvnek és a gondolkodásnak, hogy társas legyen, a kontextualitás pedig azt is lehetővé teszi, hogy a nyelv és a gondolkodás egyéni lehessen. A nyelv mint közvetítő lehetővé teszi, hogy az egyén gondolatait kommunikálja, ugyanakkor azt is lehetővé teszi, hogy a társas valóság az egyén saját gondolatává váljon (Vygotszky 1934. XXXVII).

5.2. Az óvodai nevelés és az óvodapedagógussal való kapcsolat szerepe a nyelvfel fejlődésben

Bár Piaget is jelentőséget tulajdonít a gyermeki aktivitás fejlődésben betöltött szerepének, ő elsősorban a tárgyakkal végzett akcióknak tulajdonított nagy jelentőséget. A neokonstruktivista elméletek szintén hangsúlyozzák, hogy a nyelvelsajátítás és a nyelvtudás más tudásfajtákhoz hasonlóan „aktív, belső és személyes” folyamat, a hangsúlyt a társas viszonyokra helyezik, amelyekben az óvónő-gyerek, szülő-gyerek, gyerek-gyerek interakció zajlik, e viszonyok és helyzetek jellemzői határozzák meg a nyelvelsajátítást is (Nahalka 2002, 13, 46).

Ebből következik, hogy az óvodai anyanyelvi nevelés és a kommunikáció szétválaszthatatlan, hiszen a legváltozatosabb kommunikációs helyzetekben való aktív jelenléttel sajátíthatja el optimálisan a nyelvet a gyermek. Fontos, hogy ezekben a kommunikációs helyzetekben az új információ épüljön a gyermekek meglévő tudására, mivel ez feltétele a tanulásnak.

Másképpen fogalmazva, az óvodapedagógusnak azzal az implicit mentális modellel kell kapcsolatba kerülnie, amellyel a magyar nyelvre vonatkozóan a gyermekek rendelkeznek, amikor óvodába kerülnek (Nahalka 2002, 13.). Ez a modell a nyelvi tevékenységből, a nyelvi interakciókból származó tapasztalataikból jön létre (abból sematizálódik)

(Tolcsvai Nagy 2005, 349–430). Minél gazdagabb nyelvi tapasztalatokkal rendelkezik egy kisgyermek az óvodába kerüléskor, annál inkább komplexebb mentális modellekkel vesz részt a kommunikációs helyzetekben. Legtöbbször azonban az óvoda az első olyan szintér, ahol a kisgyermek mentális modelljeinek komplexitását tudatosan fejlesztik a nevelésben.

A kisgyerek nemcsak építőkockából építhet, hanem a mentális modellek elemeiből is ún. új mentális struktúrákat, csak megfelelő helyzeteket kell fölkinálni a számára. Az anyanyelvi nevelés akkor lehet sikeres az óvodában, ha épít a beszélő kisgyerek konstruáló tevékenységére.

Ez azt jelenti, hogy a kisgyerek számára folyamatosan felkínálja a lehetőséget az óvoda-pedagógus, hogy leírja a környezetét, a tevékenységét, önmaga történéseit, viszonyulásait. Azt is jelenti, hogy a kisgyerek játéktevékenységét követő nyelvi tevékenységét kitüntetett figyelemmel követi; bátorítja, hogy fogalmazza meg, mi történik; sőt azt is jelenti, hogy a kisgyereket arra biztatja, hogy találja ki mi történhet egy-egy szereplővel egy-egy helyszínen és erről számoljon be. Egy ilyen nyelvi szocializációs közegben a gyerekek 6-7 éves korukra eljuthatnak arra a szintre, melyen képessé válnak saját nyelvi tevékenységükhöz is reflexíven viszonyulni, azaz már a nyelvvel való játék és feladat is értelmezhetővé válik számukra, pl. „mit visz a kishajó?”

A gyermeki emlékezet, a gondolkodás és a képzelet fejlődése óvodáskorban azt eredményezi, hogy a kezdetben kontextusos, az egyes helyzetekhez kötődő beszéd fokozatosan fejlődik, és a gyermek képessé válik egy általános jelentés megfogalmazására is (Balogh 2005). Tekintettel tud lenni a kommunikációs partner tudására, és mondanivalóját is képessé válik úgy alakítani, hogy partnere megértse. Ez a készség csak lassan fejlődik 2 és fél – 8 éves kor között, és néha még a felnőttek is elmulasztják, hogy a hallgató tudását és nézőpontját figyelembe vegyék. A 3 és fél évesek már tekintetbe veszik azt, hogy milyen tudásra van szüksége a másiknak, így például többletinformációt adnak annak, akinek be van kötve a szeme.

A decentralálás képessége lehetővé teszi számára, hogy kilépjen az adott szituációból, kontextusból és elvonatkoztasson, mások helyébe képzelje magát, vagy elvi szinten fogalmazzon meg általános érvényű kijelentéseket, pl. Tavasszal a fák virágba borulnak. Már nem azt jelenti számára a borul ige, hogy a fa eldől, mint jelentette akkor, amikor először találkozott vele kiborítva a kosárból a játékokat. Továbbá nem azt az egyetlen fát és szituációt idézi, amikor először figyelte meg tudatosan a kivirágzott fát, hanem generalizáltan érti minden tavaszi gyümölcsfára.

5.3. Az óvodáskorúak nyelvhasználatának sajátosságai

Sugárné (1985) számszerű adatokat közöl a gyermeki szókincs nagyságát illetően. Eszerint hároméves korban a szókincs nagysága körülbelül 150-re tehető, hatévesen már ez az arány akár 2600 szót jelölhet. A szókészlet növekedésével mérséklődnek a túláltalánosítások, az egyedi szójelentések és beszéd is redukálódik, és helyette a gyermek egyre jobban a társadalmilag érvényes jelentéseket sajátítja el (Gósy 2005). Stern (Stern 1921, idézi

Balogh 2005) nyomán azt is tudjuk, hogy a szókincsben a főnevek aránya vezető szerepet tölt be. A különböző szófajok megoszlása életkoronként differenciált képet mutat. A háromévesek igékből, főnevekből és indulatszavakból alkotnak mondatokat, a négyöt éves gyermekek már mellékneveket és számneveket is használnak mondatalkotáskor. Az elvonatkoztatás képességének fejlődésével a minőségjelző is megjelenik a beszédben; a mennyiségjelző használata a tudatos családi és óvodai nevelés következménye. Óvodáskorban a gyermekek már a határozókat is megismerik és használják beszédükben: kezdetben a helyhatározó, majd ezt követően az időhatározó is a tudásuk részévé válik (Balogh, 2005). A ragok nélküli távirati beszéd az óvodáskor kezdetére általában eltűnik, az óvodáskor végére pedig a gyermek szinte teljes mértékben elsajátítja a todalékrendszereket. Beszéde nyelvtanilag megfelelő, kifejező és érthető, de az időviszonyokat még nehezen ismeri fel, viszonyítja őket egymáshoz, és ezek kifejezése is bonyolult számára, mivel időészlelése fejletlen (Tancz 2011).

A beszédértés során 3–4 év között a kulcsszó stratégiát felváltja a **közlések pontos feldolgozása** (Gósy–Kassai 1992). A kulcsszó stratégia 2-3 éves korra jellemző, azt jelenti, hogy a gyermek az elhangzott közlés egy-két azonosított eleme alapján valószínűsíti a közlés egész tartalmát. Óvodáskorban a gyakori jól ismert hangsorok esetében a gyermeknek nincs szüksége a hangsor valamennyi hangjának egymás utáni feldolgozására, valamivel a teljes elhangzás előtt a szemantikai faktorok veszik át a vezető szerepet, így képes rövid idő alatt megérteni a beszédet. Ebben a korban az egyszerű kérdőszavakat (ki, hol, mi) megérti a gyermek akkor is, ha a hozzá intézett kérdés a másik helyiségben hangzik el (kontextusfüggetlenül).

4–5 éves kor táján az elhangzott közlések akusztikai tisztasága a korábbiakhoz képest kevésbé befolyásolja a megértés pontosságát, ugyanakkor az egyes grammatikai sajátosságok, például szokatlan szórend, megnehezítik, lelassíthatják a feldolgozást. Ebben az életkorban a gyerek élvezettel hallgat meséket, és azok tartalmára vonatkozó egyszerű kérdéseket megválaszol, magára és környezetére vonatkozóan szinte mindent megért. 5–6 év között a situációtól független beszédértés biztossá válik, begyakorlódik, és automatizálódik az akusztikai-fonetikai feldolgozás (már kedvezőtlenebb akusztikai feltételek esetén is képes az üzenetekbe kódolására). A kezdő szótag alapján képes mobilizálni a megfelelő elemeket a szókészletéből. 6 éves kortól a beszédészlelés fejlődésében már nincsenek kiugró minőségi változások. A gondolkodás fokozatosan verbálissá válik, a gyermekek 6 évesen már megértenek hármasszavas parancsokat, 10 éves kortól egymást követő öttagú felszólításnak is eleget tesznek (Kuncz–Mészáros 2006 113–114).

A **kifejező beszéd** sajátosságairól elmondható, hogy 3–4 éves korban a gyermek a szavakat ügyesen kombinálja, 5–6 szavas mondatokat is használ. A nem szituatív (időben és térben távol történő) dolgokról, őt érdeklő eseményekről is beszámol. A beszéd érthetősége fokozatosan javul, de ebben nagy egyéni eltérések figyelhetők meg. 3 éves korra elsajátítja a pragmatika számos stratégiai elemét, például párbeszéd kezdeményezése, a hallgató figyelmének felkeltése és fenntartása, a szerepváltás konvenciói. 4–5 éves korra a gyermek mondatai mind az átlagos szavakban mért hosszukat, mind szerkezetüket tekintve egyre inkább megközelítik a felnőttek szintjét.

Képes egy adott, őt érintő témáról hosszabb elbeszélésre, a színeket megnevezi, a hangokat pontosan artikulálja. Az 5. év végére a gyermek már sokat tud a sikeres társalgást szabályozó társadalmi tényezőkről: például udvariassági formákról, indirekt kérésekről, a társalgás helyreállításáról, a homályos közlések megisméltetéséről. Az átvitt jelentések használatának és a kettős jelentések észrevételeinek képessége a 6. életévben fejlődik ki. Az iskolakezdsre a szótalálás sebessége megnő, a szókincs folyamatosan tovább bővül és rétegződik, de az elsajátítás dinamikája csökken. A verbalitás egyre inkább a gondolkodás és az ismeretszerzés alapeszközévé válik. A bonyolultabb nyelvtani szerkezetek elsajátítása a kisiskoláskor teljes ideje alatt folytatódik (Kuncz – Mészáros 2006, 115; Szomor 2009, 75–85).

2. táblázat. Nyelvi funkciók az óvodások kommunikációjában (saját szerkesztés)

Funkció	Tevékenység	A verbális aktus
rossz cselekvés kerülése	elkerülő vagy önmegtartóztató viselkedés	Nem szabad!
normáknak megfelelés	szabályok betartása a viselkedésben, kommunikációban	Mindenki csöndben marad! Figyelj, mit mutat neked!
esztétikai funkció	mondóka, vers szövegének örömteli ismétlése	mondókázás, verselés, ének, mesélés
találkozók szabályozása	üdvözlések, búcsúzások	Szia! Viszontlátásra!
performatívok	ígéretes és fogadalmak	...csak most az egyszer...
ön szabályozó funkciók	ima, egocentrikus beszéd	...és akkor az autó begurul a garázsba, de meglátja, hogy...
mások viselkedésének szabályozása	utasítás, kérés, fenyegetés	Kérek szépen almát!
érzelemkifejezés	felkiáltás, ujjongás	Jaj, de szép!
a külső jelölése	félelmetesség kifejezése,	Nagyon veszélyes!
(érzelmi, személyiség, hovatartozás)	lealacsonyító kifejezés	Ez nagyon gyenge!
kérdés	kérdés	kérdezés
Kisiskoláskorban alakulnak		
szerepviszonyok jelölése	szociálisan előírt megszólítási és beszédformák használata	Kezét csókolom! Jó napot kívánok!
referálás nem nyelvi világra: elkülönítés, tárolás, átvitel, szervezés	állítás, érvelés, gondolkodás, problémamegoldás	magyarázatok megfogalmazása
oktatás	tanítás	tanítás

A kommunikációs stratégiákat az óvodáskorú gyermek egyre differenciáltabban és adekvátábban használja: ha szüksége van valamire, kér; ha szeretné rávenni a társát valamire, akkor utasít stb. A kommunikációs stratégiák differenciálódása lehetővé teszi a gyermek számára, hogy ne csak cselekvései szintjén, hanem a nyelvi kommunikáció segítségével érje el a célját.

Az óvodások számos társalgási fordulatot, társalgást szabályozó tényezőt sajátítanak el a játékokban és a mesék, mondókák hallgatása, dramatizálása során. Képesé válnak a kommunikációs partner figyelmét felkelteni és fenntartani. A partner igényeihez való igazodást is egyre inkább elsajátítják. (Lengyel 1981, 1996). Az óvodáskorú gyermek nyelvhasználatában már azonosíthatók kommunikációs funkciók. Robinson W. P. által meghatározott nyelvi funkciók közül az óvodáskorúak a 2. táblázatban bemutatott funkciókat képesek alkalmazni (Robinson 2003, 262–263).

A szerepviszonyok nyelvi jelölését, a pszichikus reprezentációkra való reflektálást (metanyelvi funkció), az oktatást és a szisztematikus kérdezést az óvodáskorban még nehezen vagy egyáltalán nem alkalmazzák a gyerekek. Sok esetben megjelenik a kommunikáció zavara is, leggyakrabban az expresszív beszédfejlődési zavar, illetve a kevert receptív–expresszív beszédfejlődési zavar. Fonológiai, artikulációs fejlődési zavarok is megfigyelhetők, mint a tic vagy hadarás, esetleg a dadogás. Bizonyos esetekben a (sz) elektív mutizmussal találkozunk, amely szintén az óvodáskorú kommunikációs zavarok egyike (Balogh 2005).

5.4. A nyelvelsajátítást meghatározó körülmények óvodáskorban

A *kettős kódolás* elméletének megfelelően hatékonyak bizonyulnak azok a mozgással is kísért mondókák vagy énekek, amelyek során a gyermek és a segítő közösen „elmutogatja”, mímeli az adott tevékenységet (Paivio 1971, idézi Győri 2004, 261). A mímelés, a dramatizálás során lehetősége van a cselekmény jobb megértésére, az érzelmi azonosulásra. Mivel az érzékszervi-mozgásos megismerés domináns a művelet előtti korszak megismerésére, minden olyan helyzet, melyben integráltan használhatja az érzékszerveit és mozoghat is, alkalmas arra, hogy jobban megértse a verbális kommunikáció tartalmát is (Gósy 2005).

A *testben létezés* tapasztalata határozza meg az észlelést, a téri tájékozódást és a nyelvi tevékenységet. Ami felé haladunk, az az előre, ezért az elme analóg működése okán a jövőről is úgy beszélünk mint „ami felé tartunk”. A jövő „előttünk van”, a múlt pedig „mögöttünk” (Kövecses 2005, 49). Szintén a testben és a térben létezés határozza meg a mögötte, fölötte, mellette, előtte, alatta, valamint a 'közel' és a 'távol' alapvető tapasztalatát. Egy beszédhelyzetben a kontextusnak alapvető szerepe van a megértésben, ezért érdemes eljátszani, dramatizálni a mondókát, a párbeszédet, a mesét (Tolcsvai Nagy 2021, 50–60). Azok a feladathelyzetek, melyekben a térben létezés nyelvi tapasztalatának tudatosítása megvalósul, a nyelvfejlődés támogatásának legmegfelelőbb formái.

pl. Tedd a babzságot magad mögé, magad fölé, magad mellé, magad alá!

Távolodjon a kék labda a piros labdától! Közeledjen a kis autó a nagy autóhoz!



<https://www.youtube.com/watch?v=7CSq-szU1MI>

1. kép. Az irányok fogalmának és nevének alakítása (saját fotó/video)

Vannak olyan feladathelyzetek, melyekben a kettős kódolás és a testben létezés tapasztalata összekapcsolható, ilyenkor még eredményesebb a fogalomalkotás, nyelvelsajátítás:

A nyelvi kifejezés szerkezete általában motivált a tapasztalat szerkezete által, amelyről beszámol. Például hétköznapi történetek elbeszélésében a mondatok (tagmondatok) sorrendjét alapvetően szervezi a bemutatott jelenetek egymásra következése, időbeli viszonya. Ez a jelenség a nyelvi ikonicitás (Haiman 1980; Givón 1985). A kisgyermek nyelvi kommunikációját még erőteljesen meghatározza a tapasztalatból fakadó sorrendiség és viszony. Egy-egy mese, mondóka többszöri meghallgatása, elismétlése és eljátszása éppen abban támogatja a nyelvelsajátítást, hogy létre hozza azt az ikonikus nyelvi tapasztalatot, ami a mese megértéséből, feldolgozásából és dramatizálásából származik.

pl. Kecske-becske, mit csinálsz az én kiskertemben?

Káposztát ennék, ha volna!

Kapálad-e? Most kapálom! (mutatja a lábával)

Öntözted-e?

Most öntözöm! (mutatja a kezével)

Kecske-becske, nem félsz, hogy megfoglak?

Nem félek én, nem bizony! (elszalad)⁴

A társas lét tapasztalata, a te és én viszonya szintén alapvetően határozza meg a nyelvi viselkedést, a nyelvhasználatot (Buber 1999). Az életkor előrehaladtával az óvoda egyre jobban képessé válik alkalmazkodni a partnere elvárásaihoz, a helyzet kínálta feltételekhez, és a kommunikációt úgy alakítja, hogy figyelembe veszi a beszélőtárs ismeretét az adott helyzetről.

⁴ A gyermekjátékok és mondókák forrása: Faragó József – Fábíán Imre (1982) Bihari gyermekmondókák. Kriterion. Bukarest.

6. A nyelvelsajátítás óvodapedagógiai elvei

Áttekintve a nyelvelsajátítás kognitivistá elméleteit, néhány fontos alapvetést érdemes megfogalmazni az óvodai anyanyelvi nevelés számára.

1. Mivel a nyelvhasználat a világ egyes dolgait, viszonyait és folyamatait mentális konstrukciók révén képezi le, ezért a nyelvhasználatot tudásként határozhatjuk meg. A nyelvhasználat és a kommunikációs tevékenység szorosan összefügg a megismeréssel, az információs tevékenységgel, a tanulással.
2. Mivel a nyelv és a beszéd mint külső reprezentáció nem tükrözi a világ dolgait, hanem a megismerés révén mentálisan újrakonstruálja és így reprezentálja azokat, a nyelvelsajátítás és nyelvhasználat a mentális érés feltétele és eredménye.
3. A kommunikáció és nyelvhasználat mint külső reprezentáció hozzáférhetővé teszi mások számára a belső, pszichikus (fogalmi – propozicionális és képi) reprezentációkat, a pedagógus ez alapján tájékozódik a pszichikus megismerő folyamatok fejlettségéről és működéséről.
4. A nyelvet használó egyén képes a megismerés műveleteit (operatív tudás) az információ feldolgozásának a szolgálatába állítani és új, egyénileg és akár társadalmilag is hasznos tudást létrehozni. Az anyanyelvi nevelés tehát értelmi (kognitív) fejlesztés is, a kisgyerek megismerő tevékenységének, tanulásának a megalapozását jelenti.
5. A megismerő személy, a kisgyerek tevékenysége, viselkedése visszahat, formálja mind a külső-kommunikációs, mind a belső-pszichikus reprezentációit, amennyiben a tevékenységeket a pedagógiai kommunikációban a pedagógus segítségével adekvát módon verbalizálja, leírja, magyarázza.
6. A világról való tudást a belső reprezentációk, műveletek, valamint képi és propozicionális tartalmak rendezik struktúrába. Ezek a belső kognitív struktúrák még szimultán módon tartalmazzák az információkat, azaz egyszerre jelenítődik meg benne tartalmi és műveleti összetevő. A belső reprezentációkhoz kapcsolt nyelvi reprezentációk analóg módon közvetítik a pszichikus tartalmakat.
7. A közvetlen tapasztalatból származó ismeretek szerepet játszanak az elvont ismeretek kialakításában (Piaget, Bruner, ikonikus, ekonikus), és a megismerés műveleti szerkezete alakítja a jelentést (Eysenck–Keane 1997, Pléh 1999, 17). Ezért a beszéd-megértés támogatásánál abból érdemes kiindulni, hogy a gyermeknek a vizuális (a beszélő szájmozgása, hangképzése, mimikája, vagy a tárgyak, a cselekvések képe), taktilis, hallási, ízlelési, szaglási információs tartalmakon végzett műveletek lesznek meghatározóak a nyelvelsajátítás során.
8. Az ember képi és lexikális reprezentációra egyszerre is képes, ezért a kettős kódolás minden embernek kognitív vonása. Az óvodapedagógia számára az következik ebből, hogy minél több érzékszervi modalitást érdemes bekapcsolni a megismerés folyamatába, biztosítva ezáltal az információfeldolgozás és a nyelvi reprezentálás tökéletesítését.

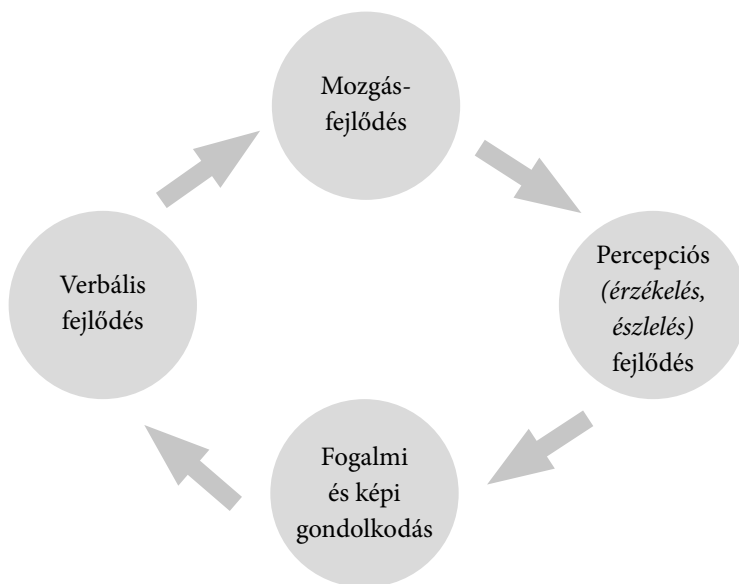
-
9. A nyelvi tevékenység, a külső és belső reprezentáció piaci értékkel bír: van értéke annak, ahogyan kifejezzük magunkat. A nyelvi kifejezés minősége egyszerre biztosít esélyt és hatalmat a megnyilatkozó számára, miközben a kommunikációban résztvevők számára ajándékként, értéként tételeződik.
 10. A beszélt nyelvi szociális kommunikációnak vezető szerepe van az egocentrikus, majd a belső beszéd kialakulásában. A személyközi kommunikáció azért is fontos az óvodapedagógus és a gyerekek között, mert ez alapozza a belső beszéd kialakulását, amelyben a gondolkodás és a nyelv szoros kapcsolatban van, a verbális és mentális képességek korrelálnak.
 11. Az ember valódi identitása a belső beszédben rejlik, abban a szüntelen áramlatban és jelentésgenerálásban, amely az egyéni elmét alkotja. A belső beszéd kialakulása lehetővé teszi a gyermek számára, hogy kialakítsa saját fogalmait és jelentéseit, hogy elérje saját identitását.
 12. A nyelvelsajátítás kisgyermekkorban funkcionálisan értelmezhető a legpragmatikusabban: a gyerekek létfontosságú a nyelvelsajátítás, hiszen csak így tudja megérteni a környezetét, a társait és önmagát. A nyelvelsajátítás motiváltsága tehát központi jelenség a funkcionális szemléletű anyanyelvi fejlesztésben. Ez azt jelenti, hogy a tudatosan tervezett és megvalósított óvodai anyanyelvi nevelésben az alkalmazkodás és a megértés kerül a nevelés fókuszába.

7. A beszédértés és a kifejező beszéd fejlesztésének biológiai, pszichológiai és pedagógiai alapjai az óvodában

A beszédnek, mint pszichikus tevékenységnek, feltétele az érzékszervek épsége és megfelelő funkcionalitása. A beszédészlelésben és beszédmegértésben az auditív és vizuális észlelés a legjelentősebb. Ugyanakkor tipikus fejlődés, ép érzékszervek és mozgás esetén az észlelés és a mozgás elválaszthatatlan folyamatok, a tanulás és a megismerés alapját képezik. Ahogyan ezt a 4.3. alfejezetben megismerhettük, a pszichikus és a nyelvi reprezentációk kölcsönösen determinálják egymást. A gyermek nyelvi fejlődése egy olyan folyamat része, melyben a mozgás, a percepció, a fogalmi és képi gondolkodás és a verbalitás egyszerre, egymással összhangban fejlődik a legideálisabban (11. ábra).

7.1. A hallásészlelés szerepe a beszédértés és kifejező beszéd fejlődésében

Az ép hallású ember a 16 Hz és 20 000 Hz közötti hangokat képes érzékelni. Az ultrahangok igen magasak, a delfin, a denevér fel tudja ezeket dolgozni; az infrahang pedig igen alacsony, az elefántok, a tigrisek hallják ezeket. Ép hallás esetén a légvezetési küszöb 250 és 8000 Hz közötti tartományban 0 és 10 dB között található. A klinikai hallásvizsgálatot úgy végzik, hogy különböző frekvenciájú szinuszhangokat (periodikus egyszerű



11. ábra. Az érzékszervi-mozgásos-fogalmi/képi-nyelvi folyamatok kapcsolata (saját szerkesztés)

rezgéseket) juttatnak fülhallgatón keresztül felváltva a két fülbe. A vizsgált személynek jeleznie kell, amikor leghalkabban érzékeli a hangot. Így határozható meg a hallásküszöb, vagyis az, hogy az egyes frekvenciákon az ember (életkorától függetlenül) milyen minimális erősségű hang meghallására képes. Ha a hallásküszöb 20–30 dB között húzódik, akkor nagyon enyhe (orvosi szempontból nem jelentős) halláscsökkenés, halláseltérés áll fenn. Ennek a látszólag elhanyagolható csökkenésnek azonban a beszédészlelés szempontjából meghatározó jelentősége van (Gósy–Horváth 2007, 84). Ún. túhallásról akkor beszél a szakma amikor a 16 Hz – 20 000 Hz-en kívüli hangokat is érzékeli az ember⁵.

Az ép és egészséges hallószervek szűrésére a klasszikus audiológiai vizsgálatok mellett a gyógypedagógia sajátos diagnosztikus eljárásokat is kidolgozott, ilyen például a Gósy Mária által jegyzett GMP-diagnosztika, mely a beszédpercepció elmaradás helyének, típusának és mértékének felderítésére szolgál, vagy a GOH, mellyel a gyermek hallásának az épségét vizsgálják.

Amennyiben a kisgyereknél beszédpercepció zavar gyanúja merül fel, érdemes egy audiológiai vizsgálatot kérni számára. Az orvosi vizsgálat segítségével kizárható vagy megerősíthető a halláskárosodás vagy más organikus zavar. Halláskárosodás esetén orvosi beavatkozásokkal segítik a probléma megoldását. Amennyiben kizárták az organikus eredetű problémát, sor kerülhet más, gyógypedagógiai vizsgálatokra, melyekkel a beszéd folyamatot vizsgálják a szakemberek.

A beszédészlelés és a beszédmegértés vizsgálatára kidolgozott teszt a Gósy Mária által kidolgozott GMP-diagnosztika. Vizsgálja a beszédészlelés különböző szintjeit, a rövid távú memóriát, a szeriális auditív észlelést, a ritmust, a beszédhang-differenciálási képességet, a szóaktivizálást, a beszédértést és a transzformációs észlelést, melyek az írott és beszélt nyelv elsajátításához szükséges képességek. A sztenderdizált eljárás 1984–1988 között került kidolgozásra, és a 3–13 éves gyermekek tesztelésére alkalmas, 20 altesztet tartalmaz. A teszt által nyert adatok alapján jól jellemezhető a beszédpercepció, és megbízhatóan elkülöníthető az ép fejlődési szint az elmaradott vagy zavart folyamattól.

A GMP első altesztje (GMP1) a beszédhallást vizsgálja egy ún. GOH beszédhallásszűrő készülékkel. Ennek alkalmazása a klinikai vizsgálatot nem helyettesíti, a GOH elsődleges célja a beszédhallás vizsgálata: jelzi, ha a gyermek hallásában eltérés, csökkenés, zavar tapasztalható, vagy ép hallás esetén kimutatja a globális beszédhallás zavarát. A módszert felkészített logopédusok, gyógypedagógusok használják. A GOH-eljárás mesterségesen előállított szavakkal méri a hallást, mivel – Gósy Mária és Horváth Viktória szerint – az emberi beszéd nem alkalmas hallásvizsgálatra, mert számos, redundáns összetevőt tartalmaz (Hazan–Fourcin 1983, idézi Gósy–Horváth 2007). A mesterségesen előállított beszédből a redundáns elemeket ki lehet szűrni, ebben az esetben azok csak a felismeréshez legszükségesebb frekvencia- és intenzitáskomponenseket tartalmazzák (Gósy–Horváth 2007, 88).

⁵ <https://www.asha.org/policy/tr2004-00260/>

A GMP-diagnosztika további altesztjei a következő beszédészlelési folyamatokat mérik:

- Mondatazonosítás zajban (GMP2)
- Szóazonosítás zajban (GMP3)
- Szűk frekvenciás (500 HZ-es sáv) mondatok azonosítása (GMP4)
- Gyorsított mondatok azonosítása (GMP5)
- Természetes mondatok azonosítása (GMP6)
- A vizuális észlelés vizsgálata (szájmozgás alapján szavak, nevek felismerése) (GMP7)
- Rövid idejű verbális memória (GMP8)
- Rövid idejű vizuális memória (12 db színes kép) (GMP9)
- A szeriális észlelés (sorozatészlelés) (GMP10)
- A szótalálás vizsgálata (szó kezdete adott, pl. szekr..) (GMP11)
- A szövegértés vizsgálata (GMP12)
- A kezesség (kézdominancia) vizsgálata (GMP13)
- A beszédritmus észlelésének vizsgálata (GMP14)
- Centrális működés (egy időben a két fülbe érkező különböző információ szintetizálása) (GMP15)
- A mondatértés vizsgálata (GMP16)
- A beszédhang-differenciálás vizsgálata (azonos vagy különböző: mész-nóz) (GMP17)
- A transzformációs észlelés vizsgálata (színes kockákat betűknek megfeleltetni) (GMP18)
- A lateralizáció vizsgálata (GMP19)
- A megkésett beszédfejlődésű gyermekek (szókincsük néhány lexéma) vizsgálata (GMP20)

Mint minden teszteléssel szemben, a beszédértést vizsgáló tesztek alkalmazásával szemben is fogalmazódtak meg kritikák, melyek azt kifogásolták, hogy a természetes



2. kép.
A beszédpercepció
vizsgálat eszközei
(forrás: www.nikol.hu)

mintavételt, a szabad megfigyelést kevésbé alkalmazzák, helyette természetellenes, nem tipikus kommunikációs szituációt teremtenek, ami a szabad megfigyeléssel elkerülhető lenne (Heidtmann 1987, idézi Imre 2007, 58).

Egy másik gyakran alkalmazott vizsgálat a Sindelar-féle szűrővizsgálat, mely 5–7 éves gyermekek részképességeit vizsgálja, köztük az auditív-vizuális koordinációt, a hallási figyelmet és az auditív emlékezetet.

A beszédészlelés zavara nemcsak a beszédfejlődést, hanem a teljes kognitív apparátus fejlődését akadályozza, ezért lényeges a korai felismerés és a megfelelő fejlesztés. A Beszédpercepció modulok (Gósy–Imre 2007) segítségével a gyakorlás során célzott fejlesztésben részesíthetjük a kisgyereket, de az ismétlődő mondókázás, éneklés szintén ezt a célt is szolgálja.

7.2. A látásészlelés szerepe a beszédértés és kifejező beszéd fejlődésében

A látásészlelésnek vezető szerepe van az óvodáskorúak megismerő tevékenységében. A látás a játéktevékenységben fejlődik, a színek, formák megkülönböztetésén alapuló illesztős, válogatós játékokban. Óvodáskor végére már az alapszínek, a színárnyalatok és az alapformák verbális megnevezésére képessé válik a kisgyermek. A színek felismeréséhez és megnevezéséhez a gyermeknek el kell vonatkoztatnia a konkrét tárgytól, amelyen megfigyelte az adott színt, és általánosítania kell, vagyis fel kell ismernie, hogy egy szín többféle formájú, alakú, méretű, funkciójú tárgy tulajdonsága lehet. A szavak kiejtéséhez kapcsolódó szájmozgás megfigyelése és utánzása egyszerre támogatja a beszédpercepciót és a beszédprodukción. A beszédértés alapja a vizuálisan észlelt tárgy, jelenség, cselekmény, esemény, valamint az észlelt tárgy, jelenség, cselekmény, esemény verbális leírásának az összekapcsolása.

A beszédértés úgy fejleszthető, ha az óvodapedagógus minden vizuálisan észlelt tárgyat, jelenséget, cselekményt, eseményt verbalizáltat, vagy ő maga verbalizál (2. kép).

Pl. *Mutasd meg, melyik képről beszélek!*

Egy sárga körben piros négyszög van.

A bohócnak lóhere van a szájában.



3. kép. Piatnik: Logikai kártyák;
Dr. Páli Judit –
Forgách Balázs:
Bohócok
gyermekkártya
(saját fotó)

7.3. A mozgás szerepe a beszédértés és kifejező beszéd fejlődésében

Az érzékelés és a mozgás együttes fejlődését igazolják a fejlődépszichológia-elméletek, így az óvodai fejlesztésben is erre a kapcsolatra célszerű építeni. Ezért az óvodás alapvető tevékenységei mozgáshoz kötöttek, és ezekben a tevékenységekben a mozgás koordinálódik, harmonikusabbá, ritmikusabbá válik, mindeközben az észlelés is tökéletesedik. Az érzékelés és észlelés előfeltétele a fogalmi gondolkodásnak, és ezáltal a verbális fejlődésnek is, ahogy ezt Bruner megismerési szintjeinél már láthattuk (enaktív – motoros reprezentáció, ikonikus – képi reprezentáció, szimbolikus – nyelvi reprezentáció, Bruner 1990). Megállapítható, hogy a mozgás tudatos fejlesztése révén a többi terület fejlődése, egyebek mellett a beszéd fejlődése is befolyásolható, különösen, ha a fejlesztés során a mozgást összekötjük a beszéddel. A játék, a mozgás, a ritmus meghatározó a gyermek beszédfejlődése szempontjából (Sugárné 1985, 2001). Jó lehetőség a mondókázás, verselés, amikor a gyermekek mozgásukkal követik a ritmust, vagy a saját testen való tájékozódás. Pl. *Ugráljunk, mint a verebek, rajta gyerekek!*

*Dombon áll egy házikó, (kezünkkel háztetőt mutatunk)
házikóban ládikó, (négyzetet mutatunk)
ládikóban kerek tálca, (tenyerünk körül kört rajzolunk)
kerek tálcán öt pogácsa. (rámutatunk az ujjainkra)
Arra járt az egérke, mind megette ebédre!*

Guggoljon le az, akinek kék a szeme!

Óvodáskorban a finommozgások is intenzíven fejlődnek, különösen a vizuális ábrázolás, az építőjátékok és a gyurmázás során. A vizuális tevékenység hangos beszéddel kísérése, az óvodapedagógus általi koordinálása alkalmas arra, hogy új nyelvi elemeket sajátítsanak el a gyermekek.

7.4. A fogalomalkotás támogatása az óvodában

A fogalmak kialakulása és a mindennapi tevékenységben való alkalmazása az értelmi fejlődés mérföldköve. Az érzékszervi-mozgásos fejlődés alapozza meg a fogalomalkotást, e folyamatok verbalizálása során nyílik lehetőség a fogalmak kialakítására, kialakulására. A fogalmakba rendezett világról való tudás nem végleges, nincsen kész a beszélő ember számára. Az ember folyamatosan észleli környezete számtalan ingerét és saját belső mentális és érzelmi folyamatait, azokra különböző módokon válaszol, illetve az új ingereket, észleléseket beépíti meglévő és előhívott aktuális tudásába. A megismerés, az észlelés és annak feldolgozása ezért folyamatos; az óvodáskorú gyermek fogalomalkotásának támogatása is egy folyamatos és állandó feladata az óvodapedagógusnak.

7.4.1. A propozicionális (verbális) gondolkodás alapja: a fogalom

Ahogy az első fejezetben láthattuk, az értelmi tevékenység során a pszichikumban kialakulnak az ún. belső, kognitív reprezentációk, melyeknek egyik fajtája a propozicionális reprezentáció. A propozíciók konkrét formái a *tárgyi* (nap) és a *relációs* (süt) *fogalmak*.

A 2.2. alfejezet azt is bemutatta, hogy a külső reprezentációk, azaz a nyelvi megnyilatkozások jelentésük révén alkalmasak a külső objektív, valamint a beszélő belső szubjektív valóságának reprezentálására. A kognitív nyelvészet alapelvei szerint a jelentés maga a pszichikus reprezentáció, mely képi vagy propozicionális természetű. A szavak tehát a fogalmak által hordozott jelentések helyett állnak, ezért a fogalomalkotás támogatása a nyelvi kommunikáció fejlesztését jelenti.

A fogalom a valóság tárgyainak és jelenségeinek lényeges és általános jegyeit, tulajdonságait tükrözi tudati szinten. Olyan absztrakció, amellyel logikai és pszichológiai műveletek végezhetőek, és ezáltal megvalósítható a valóság racionális megismerése (Körmöczy 2004, Fodor 2001, 101–112, Merrill – Tennyson – Larry 1992). A fogalmak és nyelvi kifejeződésük, a szavak közti kapcsolat sajátosan alakulhat: vannak olyan fogalmak amelyeket különböző kifejezésekkel is meg lehet jelölni, ezek a szinonimák, de vannak olyanok is, amelyek csak több szó segítségével fejezhetőek ki. Vannak olyan szavak, amelyek többféle fogalmat is tükröznek, ezért előfordul, hogy a kisgyerek csak bizonyos jelentésével van tisztában a szónak, másokkal meg nem, de az is előfordul, hogy egyes szavak használata során nem alakul ki mögötte a megfelelő fogalom tudása, ugyanis a szó nemcsak fogalmat, hanem képzetet is jelölhet. A képi gondolkodás főként kisgyerekekre jellemző, a felnőttekre inkább a fogalmi gondolkodás.

Az óvodapedagógus feladata, hogy támogassa a szilárd fogalom és a hozzá társuló jelentés kialakulását, valamint a megfelelő megnevezések, nyelvi jelek használatát az egyes fogalmak esetében. Kijelenthető, hogy az anyanyelvi fejlettség a biztos értelmi tevékenység – emlékezet, gondolkodás, képzelet, kreativitás – alapja. Ezért a fogalmak kialakulásának támogatása az óvodáskorban is kiemelt jelentőségű.

A fogalmaknak van *tartalma*, ami a fogalom lényeges jegyeit tartalmazza. Ez egy minőségi mutató, ezért ahogyan a fogalomalkotás és a megismerés tökéletesedik, a fogalmak tartalma is gazdagodik, egyre több lényeges jegyet tartalmaz az adott fogalomból.

Például a hároméves gyermek számára a cica fogalma főként azt az egy-két állatot jelenti, akivel találkozott, és azt a néhány tulajdonságot, amit megfigyelt rajta: puha, szalad, nyávog. Egy hatéves óvodás már tudja, hogy háziállat, hogy négy lába van és hogy egérre vadászik. Egy középiskolás már azt is tudja, hogy emlős, elevelenszülő stb.

A fogalomnak van *terjedelme*, ami azt mutatja meg, hogy fogalomban általánosított tulajdonságok szerint mely elemek tartoznak a fogalom körébe. Ahogy a gyermek egyre több cicával találkozik, és egyre több egyeden figyeli meg a fogalom tartalmába tartozó lényeges tulajdonságokat, úgy szélesedik a fogalom terjedelme és tökéletesedik a tartalma.

A fogalmak tartalmuk szerint különböző csoportokba sorolhatók:

A fogalmak kialakulásának támogatásakor a pedagógusnak számolnia kell azzal, hogy *absztrakt* vagy *konkrét* fogalmak alakítását kell-e támogatnia. Az absztrakt fogalmak a

tárgyak vagy jelenségek közös jegyeit mint önálló gondolati tárgyat tükrözik vissza, pl. jószívűség, segítőkészség stb. Az absztrakt fogalmak alakítása csak kommunikációs kontextusban valósítható meg óvodáskorban. Például amikor a gyerek elpakolta a játékát, azonnal verbalizálja az óvodapedagógus: „*Nagyon ügyes voltál, mert elpakoltál magad után.*”

A konkrét fogalmak a tárgyakat vagy jelenségeket a maguk egészlegességében tükrözik vissza, pl. *kalyiba*. A konkrét fogalmak kialakításánál fontos, hogy szemléltessen a pedagógus a valóság tárgyával, képével vagy mozgással. Amikor a tavaszi zöldegekkel, például a zöldhagymával ismerkednek a gyerekek, fontos, hogy megköstöljék, azért hogy a hagyma fizikai és szenzoriális képe és íze összekapcsolódjon annak a fogalmával, pl. csípős. A csípősség mint konkrét fogalom szenzoriálisan (érzékszervi-tapasztalati úton) így alapozódik meg.

Ahogy a mesékkel ismerkedik, később a csípős fogalma átvitt értelemben is megjelenik a gyerek számára, pl. „*Csípősen jegyezte meg a hangya a tücsöknek: aki nem dolgozik, ne is egyék.*” Ebben az esetben már az absztrakt fogalom kialakulásáról beszélhetünk.

Szintén érdemes tudatosan terveznie a pedagógusnak a tárgyak lényeges jegyeinek a létét tükröző pozitív fogalmak, pl. hasznos, rendes, és a tárgyak bizonyos lényeges jegyeinek hiányát tükröző, negatív fogalmak kialakítását, pl. rendetlen, haszontalan. A negatív fogalmak alakítását meg kell előznie a pozitív fogalmaknak, mert azokhoz tudja illeszteni a gyermek a negatív fogalmakat. Fontos továbbá az is, hogy magyarázatot kapjon a negatív fogalom tartalmára: „*Peti rendetlen, ma sem rakott rendet maga után, szerteszét hevernek a játékai, el lehet botlani bennük.*”

A 2. fejezetben láthattuk a propozíciók konkrét formái közt az ún. *tárgyi* vagy kategorikus fogalmakat, amelyekben a tárgyak, jelenségek, dolgok önálló jelentése, tulajdonsága egyértelműen fejeződik ki (hangya, tücsök, hegedű). Emellett a *relációs* fogalmak a tárgyak, jelenségek, dolgok közötti kapcsolatot fejezik ki, önállóan nem értelmezhetők, pl. szorgalmasabb, barátja, több.

Óvodáskorban a tárgyi fogalmakhoz célszerű relációs fogalmakat kapcsolni, sémába rendezve alakítani, így pontosabb és szilárdabb jelentést fognak kapni: „*A hangya szorgalmasan dolgozott. A tücsök nem dolgozott, hegedült.*”

A fogalmak terjedelem szerint is megkülönböztethetők:

Az *egyedi* (pl. Csizmás Kandúr) és az *általános* fogalmak (pl. cica) közti különbség felismertetése külön feladata az óvodapedagógusnak. Egy mesehős, aki mint egyedi szereplő jelenik meg (Vackor a kölyökmackó) és a medve (mint egy általános fogalom, ami a világ összes medvéjét reprezentálja) közötti különbség felismertetése az egyik alapvető jelentőségű feladat.

A *gyűjtőfogalmak* egy csoportot reprezentálnak, amelyben a csoportot alkotó tárgyaknak, dolgoknak nincsen meg külön-külön az a sajátossága, ami a csoport együttesének megvan, például az erdő vagy az évszakok. A *nemfogalom* mindig besorolható egy *fajfogalom* alá, például könyv mint fajfogalom alá a mesekönyv mint nemfogalom.

A fogalmak közötti viszonyok kialakulásának támogatása a sémák kialakítását segíti elő, ezért az óvodapedagógus feladata felismertetni a következő viszonyokat (3. táblázat):

3. táblázat. A fogalmak közti viszonyok (saját szerkesztés)

összeegyeztethető viszonyok		feladat
Egyértelműségi viszony	két fogalom terjedelme azonos pl. krumpli – burgonya	rokonértelmű szavak gyűjtése
Alárendeltségi viszony	az egyik fogalom terjedelmébe beletartozik a másik fogalom teljes terjedelme pl. gyerek – kisfiú	egy fogalom minél több alárendelt fogalmát felismertetni és megneveztetni
Kereszteződési viszony	két fogalom terjedelme csak részben közös pl. gyerek – óvodás	egymással tartalmi kapcsolatban álló fogalmak helyes használata: <i>Melyek a négy lábú háziállatok?</i>
összeegyeztethetetlen viszonyok		
Mellérendelt viszony	két fogalomnak nincs közös terjedelme, de közös ismertetőjegyeit a legközelebbi nemfogalom tartalmazza pl. róka – farkas	fajfogalmak gyűjtése adott nemfogalomhoz képest: <i>Melyek a vadállatok?</i>
Ellentétes viszony	olyan fogalompárok, amelyek tartalmi jegyei a közös nemfogalmon belül a legnagyobb különbséget mutatják pl. szorgalmas – lusta	ellentétes értelmű szavak gyűjtése Mi az ellentéte a szorgalmasnak?

A fogalom a magas szintű, absztrakt verbális alapú kognitív tevékenység leglényesebb alkotó komponense: az információ komplex kognitív struktúrákba szerveződése (Arends R.I. 1994, 299). A fogalmak birtoklása lehetővé teszi a tárgyak és az eszmei tartalmak összehasonlítását, csoportosítását, egyes előírások, normák és szabályok megállapítását, valamint elvek és törvényszerűségek feltárását. A fogalmak tehát az értelmi működés bázisát és komplex tartalmát képezik (piramis), fejlesztésük elengedhetetlen feltétele az értelmi fejlődés támogatásának, az értelmi nevelésnek.

Ahhoz, hogy a fogalomalkotás támogatásának feladatát meg tudja valósítani az óvodapedagógus, olyan helyzeteket kell teremtenie, melyben a kisgyerek a fogalomalkotáshoz szükséges műveleteket gyakorolhatja. A fogalomalkotás támogatása, a fogalmi struktúrák megszilárdítása kulcsfontosságú az értelmi fejlődésben, hiszen a gyermek fokozatosan kibontakozó fogalomkészlete egyre jobb alapot szolgáltat a magasabb szintű gondolkodási műveletek kiépülésének.

7.4.2. A fogalomalkotás műveletei

A fogalomalkotás meghatározott műveletek, műveletrendszerek segítségével lehetséges, úgymint az összehasonlítás, analízis, szintetizálás, majd az ebből fakadó absztrahálás, általánosítás, konkretizálás. Az *összehasonlítás* az a gondolkodási alpművelet, melynek során két és/vagy több dolog, tárgy, jelenség azonos és/vagy különböző jellemzőit tárjuk fel. Két részművelet az azonosítás és a megkülönböztetés, melyek eredményeként hasonlóságokat és különbségeket fedeznek fel az összehasonlított tárgyak, jelenségek között.

Összehasonlítást végeznek az óvodában, amikor két mértani idom, vagy két játék, vagy két rajz közötti különböző jegyeket tárják fel a gyermekek az óvodapedagógus irányításával. Az azonosság és a különbség feltárásához az analízis, a szintézis és az elvonatkoztatás művelete is szükséges.

Analízis során a tárgyakat, jelenségeket gondolati szinten részeire bontják a gyermekek a lényeg megismerése céljából verbális irányítással. Kérdésekkel irányítva a pedagógus támogatásával történik a részekre bontás. Például amikor egy növényt, állatot, tárgyat részeire bont a gyermek verbális irányítással, akkor az analízis műveletét végzi.

A *szintetizálás* az analízissel ellentétes gondolkodási alpművelet, mely során kapcsolat jön létre a dolgok azon tulajdonságai között, amelyeket az analízis feltárt, kiemelt, s ezeket gondolatban egységes egészévé rendezi. Például, amikor megállapítja a gyermek, hogy a kutyának négy lába van, ugat és az ember barátja.

Az *azonosítás* során a dolgok különbözőségében meglévő azonosságot fejezzük ki, míg a *megkülönböztetés* során az azonosságokban meglévő különbségek feltárása történik. Például: két gyermek összehasonlításakor észrevesszük, hogy az egyik kisfiú, a másik pedig kislány.

Az *absztrahálás* (elvonatkoztatás) a gondolkodás alpművelete, amellyel a valóság valamely jegyét kiemeljük a többi közül, miközben a többi jegyétől elvonatkoztatunk.

Például: amikor két hercegnőt összehasonlít a kisgyerek, és megállapítja, hogy mindkettőnek hosszú haja, fejdíszes és szép ruhája van, az absztrakció műveletét hajtja végre. Akkor történik absztrakció, amikor a közös tulajdonság kiemelést nyert a többi, az adott vonatkozásban lényegtelen, elhanyagolható tulajdonság közül.

Az *általánosítás* a fogalomalkotás logikai alpművelete, egyesíti azokat a tárgyakat, jelenségeket, amelyek bizonyos jegyeik alapján egy osztályba sorolhatók. Nem tud megvalósulni elvonatkoztatás nélkül, mert az általánosítás alapját a különböző tárgyakban meglévő, kiemelt (absztrahált) jegyek alkotják. Ezek a jegyek, tulajdonságok lényegesek, hiszen az egyedi, lényegtelen tulajdonságaitól elvonatkoztatunk. Így jut egy a kisgyerek arra az általánosításra, hogy a hercegnőknek hosszú hajuk van, gyönyörű ruhákban mutatkoznak és szépek.

A *konkretizálás* során az absztrakció által kiszűrt lényeges tulajdonságot vonatkoztatjuk a tárgyra, és egyesítjük többi tulajdonságával.

Például akkor, amikor egy meseszereplőről el akarja dönteni a gyermek, hogy hercegnő-e, akkor megvizsgálja, hogy az adott szereplő rendelkezik-e a fogalom által hordozott tulajdonságokkal. Amennyiben igen, úgy hercegnőként ismeri fel a szereplőt (Körmöczi 2004).

7.4.3. A fogalomalkotás eljárásai

A fogalom tanításának első lépése a fogalom tartalmának feltárása: a fogalom körébe tartozó tárgyak és jelenségek közös, lényeges és szükségszerű jegyeinek magában a fogalomban visszatükröző összességére vonatkozik. A fogalom terjedelmének felismertetése a fogalmakban visszatükröződő tárgyak vagy jelenségek összességének a megismerését jelenti.

A fogalomalkotás az óvodában is változatos eljárásokkal történhet életkor és tanulási helyzet függvényében. Iskolában leggyakrabban a meghatározást alkalmazza a pedagógus a fogalmak alakításánál, mert a fogalmak meghatározásának feldolgozásához magas szintű értelmi érettségre van szükség. Az óvodában a reális meghatározást nem minden esetben lehet használni. Helyette az óvodapedagógus *hiányos definícióval* nem tárja fel a fogalom egész tartalmát, de egyes elemeit bemutatja. Ilyen hiányos jellegű meghatározás például a megnevezés, amikor a tárgyat vagy jelenséget tükröző fogalmat egyszerűen az *elnevezés megadásával* definiáljuk elkülönítve a többi tárgytól vagy jelenségtől.

A meghatározás eljárásának alkalmazása során a fogalom tartalmát tárja fel az óvodapedagógus, a legközelebbi nemfogalomból indul ki, és a megkülönböztető jegyeket használja fel.

Például: a meghatározandó fogalom a gyümölcs

legközelebbi nemfogalom: élelmiszerek, melyek sok vitamint és rostot tartalmaznak

megkülönböztető jegy(ek): lédús, színes, rostdús, könnyű, ízletes táplálék

A gyümölcs egy élelmiszer, amit minden ember fogyaszt, nagyon egészséges, mert sok vitamint tartalmaz, és nagyon finom, mert ízletes és lédús. Sokféle gyümölcsöt ismer és fogyaszt az ember, éppen ami egy adott évszakban érkezik és fogyasztható

Hiányos meghatározásnak is nevezett eljárás a megmutatás, mely során a fogalom lényeges jegyeinek feltárása helyett a fogalom által reprezentált tárgyat szemlélteti az óvodapedagógus, és vele együtt megnevezi. Az óvodás gyermek tapasztalatszerzésének folyamatában sokszor alkalmazott eljárás a megmutatás, hiszen az új kifejezések, új fogalmak, ismeretlen tárgyak ilyen módon történő megismertetése gyors, szemléletes.

Például: Ez a háromszög (mértani idomot bemutatva).

Ahhoz, hogy a fogalomalkotás szilárd alapokat kapjon, a megmutatást kiegészítheti a pedagógus leírással. A leírás során a tárgyat, jelenséget bizonyos tulajdonságai felsorolásával teszi érthetővé, szemléletessé, képszerűvé.

Például a háromszög esetében az óvodapedagógus leírással irányítja a gyermekek figyelmét: három oldala van és három szöge. A szög a két oldal találkozásánál keletkezett hegyes, háztető-szerű forma.

A jellemzést akkor alkalmazhatja az óvodapedagógus, amikor a tárgy, dolog, jelenség legsajátosabb jegyeit sorolja fel, például egy barkochbánál vagy egy találós kérdésnél:

Állat, szőrös, négy lába van, szereti a tejet, nyávog, mi az? macska

A hasonlítás is gyakran alkalmazott fogalomalkotási eljárás az óvodában. Ebben az esetben az óvodapedagógus a megismertetni kívánt fogalom által jelzett tárgy, jelenség sajátosságait valamilyen más, ismert, hasonló dologon, jelenségen mutatja meg.

Például: A háromszög csúcsai olyanok, mint egy háztető.

A fogalomalkotás során a megkülönböztetés eljárását is alkalmazhatja az óvodapedagógus, amikor a tárgy, jelenség, dolog azon sajátosságát emeli ki, amely elválasztja, megkülönbözteti a többi hasonló tárgytól, jelenségtől vagy dologtól.

Például amikor az óvodapedagógus megmutatja a kóst és úgy jellemzi, mint olyan négy-lábú háziállatot, amelyik a kecske hím párja és nagy, görbe szarva van.

Végül az óvodapedagógus az osztályozás eljárását is alkalmazhatja, amikor a fogalmat

pontosítja, azaz feltárhatja a fogalom terjedelmét és a fogalom terjedelmében visszatűrőződő elemek összességét.

Például:

A felosztandó fogalom: állatok

Az osztályozás alapja egy lényeges sajátosság: hol élnek

A felosztás tagjai: háziállatok, vadállatok (fajfogalmak)

A bemutatott eljárások célirányos használata a fogalomalkotást támogatja, kedvezően hat a gyermekek egész intellektuális fejlődésére, mivel erősíti az általános megismerési és megértési képességet (Körmöczi 2004).

7.4.4. A fogalomalkotás jelentősége az értelmi fejlődésben

A nyelvi kommunikáción alapuló személyközi kapcsolatok megvalósulása, az egyének közötti kölcsönös megértés és jelentésalkotás, az élet és a világ jelenségeinek megismerése és megértése, a megfelelő döntési képesség működése elképzelhetetlen gazdag, pontos, világos és megfelelően strukturált fogalomrendszer hiányában.

A fogalmak ítéletekké, valamilyen tényállásra vonatkozó kijelentésekké való sajátos összekapcsolása a propozicionális gondolkodás lényegét jelenti, az ítéletalkotás és a következtetés megalapozza a komplex gondolkodást. Továbbá, a fogalmak elsajátítása eredményesebbé teszi az elkövetkező tanulási szekvenciák kivitelezését, megszilárdítja az elvont gondolkodást (Fodor 2001, 101–112).

A fogalmakat létrehozó intellektuális aktivitás lényegét az alapvető értelmi műveletek alkotják. A fogalomalkotás során a gyermek az érzékszervei segítségével kialakított percepciók képekből az alapvető gondolkodási műveletek (analízis, szintézis, elvonatkoztatás, általánosítás, azonosítás, megkülönböztetés, összehasonlítás, konkretizálás, csoportosítás) segítségével feldolgozza a konkrét tapasztalás útján szerzett információkat, kiszűri belőlük azt, ami közös és lényeges, ami általános és törvényszerű. Ebben az esetben az elsajátított fogalom a gondolkodás működésének terméke, ugyanakkor nélkülözhetetlen feltétele is, mely hozzájárul a gondolkodási tevékenység optimalizálásához.

A fogalmak tanulása már a legkorábbi, a genetikus fejlődési szakaszokban elkezdődik, ezt bizonyítja például a fogalomasszimiláció kezdeteit jelző tárgyszortírozási és -szétválogatási cselekvések készlete vagy a 9-12 hónapos gyermeknél is megfigyelhető tárgypreferenciális viselkedés.

A kezdetleges manuális tárgyszortírozási cselekvés fokozatosan általánosítási és osztályozási értelmi műveletekké alakul, melyek a fogalomtanulás alapjait képezik. A 3 éves gyermek egyes fogalmakat a faj és a nem síkján már csoportosítani tud, például képes megállapítani, hogy a kutya is meg a macska is állat. Négy és fél évesen már megérti a hierarchikus összekapcsolódásokat is, mint amilyen például az alma – gyümölcs – élelem. A 3–5 éves gyermek képes egyes térre és időre vonatkozó fogalmakat kialakítani, megértve és sikeresen alkalmazva az olyan kifejezéseket, mint előtte, mögötte, felül, előbb, utóbb stb.

A fogalom tanulása a gyermek életkorától, verbális fejlettségétől és intelligenciájától is függ. A kisgyerek bizonyos előzetesen kialakult fogalmakkal kerül az óvodába, ami addigi megismerési és élettapasztalatának központi eleme. Fogalmak segítségével pró-

bálja megérteni és magyarázni a vele kapcsolatos történéseket és jelenségeket, sok esetben ezek a fogalmak empirikusak, szemléletesek, esetenként pontatlanok és naivak. Az intézményes nevelés feladata a gyermekek előzetes fogalmainak szakszerű megalapozása és pontosítása, másrészt új, a legfontosabb művelődési és szocializálódási területekre, alapvető értékekre vonatkozó fogalmak kialakítása (Fodor 2001,104).

Klasszikus értelemben a fogalmak tanításának két alapvető módozatát különbözteti meg a pedagógia. Az első a közlő jelleg, amikor a pedagógus már a tanulási szekvencia kezdetén meghatározza az adott fogalmat, azaz feltárja és magyarázza a tartalmát, a specifikus kritikus tulajdonságait, és csak ezután szemléltet megfelelő példák segítségével, ezzel elősegíti a megértés megerősítését és az elsajátítás elmélyítését. Ezt a módot az elvont fogalmak esetében alkalmazza leginkább a pedagógus, vagy akkor, amikor a gyermekek nem rendelkeznek előzetes tapasztalattal az adott fogalomról.

Például: A háziállatok az ember környezetében, a ház körül vagy gazdaságokban élnek, hasznukért vagy más értékes tulajdonságaikért házasították őket az ember.

A második esetben a feltárás és felfedezés kerül előtérbe, ilyenkor a példák bemutatásával teremti meg a pedagógus a tanulási szituációt, és így biztosítja, hogy a gyerekek maguk fedezzék fel az adott fogalom tartalmát, és többé-kevésbé önálló módon, saját értelmi erőfeszítéseik révén fogalmazzák meg a fogalom meghatározását. Ebben az esetben a pedagógus arra törekszik, hogy a gyerekek feltárják a fogalom lényeges, állandó jegyeit vagy ezek hiányát, egyúttal az induktív következtetés folyamatát is gyakorolják.

Például: A tyúkok a ház körül élnek, tojást tojnak, melyet az ember fogyaszt. A tehén az istállóban él, a legelőn friss fűvet legel és tejed ad. A kutya az ember legjobb barátja, megvédi a betolakodóktól, ugatásával jelzi, ha idegen közeledik. (...) A tyúk, a tehén és a kutya háziállatok.

A kisgyermekkori fogalomalkotás hatékonyabb, ha a pedagógus nem kész formában nyújtja át a növendéknek az új fogalmat, hanem közös elemzések alapján, az egyéni intellektuális erőfeszítések révén a gyerekek próbálják meghatározni az adott fogalom tartalmát.

A különböző életkorú gyermekek a fogalmakat a Bruner által leírt három tanulási módozat segítségével sajátítják el, így 6-7 éves korig a fogalom elsajátítása enaktív, konkrét tárgyi cselekvésen alapuló tanulási eljárás segítségével történik. Ebben a korban a legszilárdabb fogalom akkor alakul ki, ha a gyerek konkrétan érzékelheti a kialakítandó fogalomhoz tartozó tárgyat, jelenséget, élőlényt, dolgot. Vagyis a házinyúl, a retek vagy a nővérke fogalmak akkor szilárdulnak meg, ha lehetősége van megfigyelni, megfigyelni és megnevezni a házinyúl egyes tulajdonságait, kipróbálni a nővérkével való interakciót, vagy megkóstolni és megfogni a retket.

6-7 éves kortól 11-12 éves korig – bár megmarad az enaktív fogalomelsajátítás – elkezdődik az úgynevezett ikonikus, mentális képzetek kialakításán alapuló tanulási mód. Ebben az életkorban a tárgyak, jelenségek, dolgok képei is alkalmasak arra, hogy a gyermek tevékenységet végezzen, szenzoriális tapasztalatot gyűjtsön. 11-12 éves kortól fokozatosan a szimbolikus, elvont szimbólumok alapján történő fogalomtanulás kap szerepet, tehát elegendő lesz, ha a pedagógus szóval leírja az adott jelenséget, tárgyat. Kialakult

fogalomról akkor beszélünk, ha a gyermek képes a fogalmat tükröző kifejezés értelmes, különböző szituációkban történő felhasználására, és alkalmazni tudja a fogalmat változatos problémahelyzetek megoldásában. Pedagógiai feladat, hogy a pedagógus segítse elő a fogalmi háló és a fogalmi hierarchiák kialakulását, az új fogalmak beépülését a már meglévő fogalomrendszerbe, a fogalmak egymásra épülését és konkretizációját ugyanazon tevékenységeken belül vagy különböző tevékenységekben, ugyanis a fogalmak integrációja önmagától spontán módon nem valósul meg.

A fogalmakkal való gyakorlatok révén válik lehetővé ezek fokozatos integrálódása, egyre magasabb szintű struktúrába való szerveződése, rendszereződése. Minél több szálal kapcsolódik egy fogalom a fogalmi háló minél több eleméhez, az adott fogalmat annál könnyebb lesz felidézni, és annál könnyebben lehet majd alkalmazni. Az elszigetelt, kapcsolat nélküli, a fogalmi hálóba nem épülő fogalmakat nehéz lesz felidézni, és aktivizálásuk is körülményes.

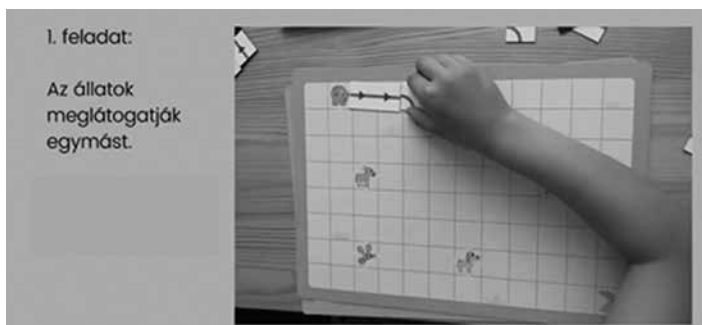
7.4.5. Képzetek

Az információk feldolgozására az ember – a verbalitásban kifejeződő propozicionális, a nyelvi információk kezelését ellátó szimbólumrendszer mellett – a képzetek komplex rendszerét is kifejlesztette.

A képzetalkotás – mint egyszerű, szemléletes információfeldolgozó rendszer – a külvilág benyomásait az érzékszervek segítségével fogja fel, a szemléletes információk feldolgozása során az észlelés segítségével. A képzetalkotás olyan lelki folyamat, amely szemléletes képek formájában mentális síkon eleveníti meg azokat a tárgyakat és jelenségeket, melyek bizonyos ideig az érzékszervekre hatottak akkor is, amikor azok már nincsenek jelen. Az észlelés a tárgyak vagy jelenségek mint ingerek közvetlen jelenlétében képez perceptuális képet, viszont a képzeti kép a tárgyak, jelenségek távollétében is felidézhető. Az emberi gondolkodás alapvető formájának, a fogalomnak nélkülözhetetlen képződési talaja ugyanis a konkrétól való logikai elvonatkoztatás, és az általánosítás első alapvető fontosságú lépése a képzet. Eysenck és Keane (1997, 233) szerint a képzet az analóg mentális reprezentációk egyik formája, alkalmas a nem verbális, képi információk szervezésére, tárolására és előhívására.

Piaget a gondolkodás lényegét a műveltségviselésben állapította meg: gondolkodni szorint annyit jelent, mint értelmi műveleteket végezni (1997). Felismerte, hogy – akárcsak az értelmi művelet – a képzet mint mentális kép is mindig cselekvésre utal, voltaképpen adott művelet jelét testesíti meg. Nem fényképszerű képződmény, nem az észlelték változatlan maradványa vagy a tudatba bevésődött lenyomata, hanem azok aktív másolata, belső dinamikus változásokkal jellemezhető utánpótlás. A képzetalkotás folyamatának támogatása alapvető pedagógiai feladat: minél gazdagabb a gyermek belső képzeti képkészlete, minél pontosabbak az egyes képzetei, annál optimálisabb lesz a fogalmak fejlődése, a gondolkodás működése.

A képzetek szemléletes és elvont elemeket is tartalmaznak, ezért a mentális képektől az elvont fogalmakig az átmenetet biztosítják. Óvodáskorban olyan komplex tevékenységet biztosíthatunk a képzetalkotás számára, melyben konkrét szemléletes elemmel végzett



<https://www.youtube.com/watch?v=PmGmyPGtwLQ>

4. kép. Képzetalkotás, fogalomalkotás, sémaalkotás (saját kép/video)

értelmi műveletek megalapozzák az elvont képek és fogalmak alakulását. Például egy útvonal megtervezése konkrét kártyákkal (nyilak, kanyarelemek) lehet az a cselekvésbe ágyazott, aktív séma, melyet megfelelő számú gyakorlással már belső, mentális úttá, képzetté alakíthat a gyermek. A belső mentális kép az irányt jelző fogalmak „előszobája”.

A képzetek alakításának kiindulópontja és alapvető formája a céltudatos észlelést elősegítő szemléltetés, vagyis az ismeretek ténybeli alapjainak feltárása (Nagy Sándor 1993, 106). Az érzékszervek segítségével tárgyakról, jelenségekről vagy folyamatokról közvetlenül szerzett tapasztalatok alapján pontos maradandó és könnyen felelevenítő mentális reprezentációk keletkeznek. A racionális megismerés folyamatában a megismerés tárgyaival végzett tanulói tevékenységek során az észlelés és a képzetalkotás aktív, cselekvő jelleget kap. A megfigyeléshez szükségszerűen hozzátartoznak a pedagógusi leírások, értelmezések, magyarázatok, melyek a pontos és élénk képzetek kialakulását támogatják.

Nemcsak szemléltető anyagokra van szükség az óvodában, hanem az azokkal végezhető műveletekre és tevékenységekre is, azért hogy a fogalmak ne egyszerűen a tárgy és a kép vagy a kép és a szó egyszerű merev társításai legyenek, hanem műveletileg megalapozott és kidolgozott információk (Ferenczi–Fodor 1996, 88).

7.5. A térbeli orientáció fogalmainak jelentősége és alakulása az óvodában

A fogalomalkotás során minden fogalom kialakulása jelentős, de az időben, térben való tájékozódást biztosító fogalmak a gyermek énazonosságát és a világban való eligazodását is erősítik, ezért külön is figyelni kell alakításukra.

7.5.1. A térbeli orientáció nyelvi reprezentációja

A nyelvvelsajátítás és a fogalomalkotás két fontos területe a térbeli és az időbeli tájékozódáshoz kapcsolódó fogalmak kialakítása. E fogalmak kialakítása és a hozzájuk kapcsolódó nyelvi jelölők elsajátítása és alkalmazása azért kulcsfontosságú, mert a segítségükkel a kisgyermek el tudja helyezni térben és időben önmagát, meg tudja határozni önmaga helyzetét és hozzá képest a többi személy, tárgy, jelenség helyzetét is.

Az ember létezése és tevékenységei a térben történnek, ezért alapvető fontosságú, hogy a téri tapasztalatokat értelmezze és felhasználja. Az észlelt tárgyak és jelenségek téri kódolása nélkül nem tud fizikailag alkalmazkodni a téri helyzetekhez. „A tér ismerete és a benne való tájékozódás az emberi intelligencia alapvető komponense, a kognitív képességeken belül elkülönült szegmense a megismerésnek” (Györkő, Lábadi és Beke, 2012, 106, Lábadi 2011). (A tanulásban akadályozott gyermekek térbeli tájékozódása gyakran nehezített, ezért többször elesnek.) A környezet tárgyait térben elhelyezni, felismerni és velük tevékenykedni csak akkor képes a gyermek, ha saját testét és annak mozgásait ismeri.

7.5.2. A téri viszonyok és a nyelvi reprezentáció kapcsolata

A téri reprezentáció az a képesség, amivel az ember a tárgyakat térbeli viszonyoknak megfelelően észleli. Működésének feltétele a látás, hallás és tapintásérzékelés. Térbeli tapasztalatainkat mindenekelőtt saját testünkhöz képest éljük meg, ezért a téri reprezentációk kialakulásának fontos feltétele a térben való mozgás, helyváltoztatás. Az észlelés és a mozgás egymástól elválaszthatatlan alkalmazkodási folyamat, melynek során megszerzzük a téri tájékozódás tapasztalatait. Észlelés és mozgás során állandó visszajelzéseket kap a megismerő a saját térbeli helyzetéről, valamint a tárgyak térbeli helyzetéről (Huba 1992, idézi Fazekasné dr. Fenyvesi Margit 2013, Huba 2010). A gondolkodás fejlődésével a test határain kívüli tapasztalatok megszerzése és megélése is lehetővé válik, továbbá olyan téri reprezentációk kialakítása is, amelyhez közvetlenül nem kapcsolódik helyváltoztatás, pl. a Himalája megmászásáról készült film megtekintése során.

Az állatokhoz képest, akik többnyire észlelési rendszert (szaglás, mágneses mező) használnak a tér feltérképezésére, kódolására, az ember szimbolikus rendszert alkalmaz a tér kódolására (Newcombe–Uttal–Sauter 2013). A téri nyelv olyan emberi tudás, mely kulturálisan megoszthatóvá teszi a tér ismeretét, és rugalmas alkalmazkodást biztosít az egyén számára.

A téri nyelvhez az *alá, mellé, fölé, mögé, elé, közelebb, távolabb, fent, lent* stb. téri kifejezések tartoznak. A pszicholingvisztika, a kognitív pszichológia, a filozófia fölteszi a kérdést az elsőbbség kérdéséről: a téri nyelv kialakulásában melyik élvez elsőbbséget, melyik irányít, a nyelv vagy a téri megismerés.

Cassirer úgy gondolja, hogy a világot a nyelv tagolja: „... a valóság felbontása dolgokra és folyamatokra, állandó és átmeneti aspektusokra, tárgyakra és cselekvésekre nem megelőzik a nyelvet mint egy szilárd tényanyag, hanem maga a nyelv kezdeményezi ezeket a tagolóadásokat és fejleszti ki őket a maga világában” (Cassirer 1944, 42). Nézete szerint a nyelv nem pusztán nevet ad az észlelés tárgyának, hanem ő maga közvetíti a tárgyak formálását, azaz a nyelv által konstruálja meg az egyén a világot (Cassirer 1951, 122; idézi Pléh 2007).

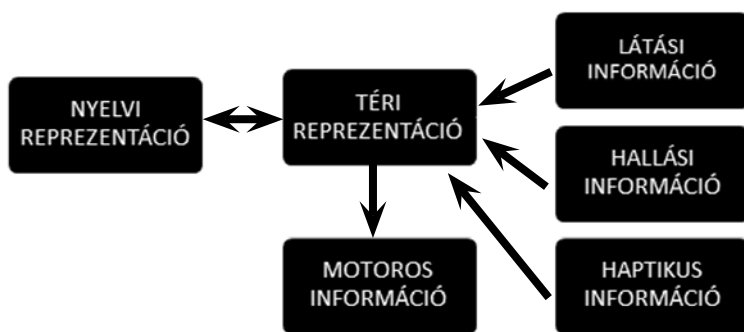
Gyimóthy Gábor:
Nyelvlecke (részlet) ⁶

...

Elmondtam, hogy mikor járunk,
Mikor mondom, hogy megyek.
Részeg, hogy *dülöngél* nálunk,
S milyen, ha csak *lépdelek*.
Miért mondom, hogy *botorkál*,
Gyalogol, vagy *kódorog*,
S a *sétáló* szerelmes pár,
Miért éppen *andalog*?

Jean Mandler éppen ellenkezőleg látja. Felfogásában egy preverbálisan kialakult, az észlelési helyzetet leegyszerűsítő képséma-rendszer képezi a téri kifejezések elsajátításának az alapját. „A csecsemőnek sok hónap áll a rendelkezésére a téri viszonyok elemzésére. Ha ezek a téri viszonyok a kép-sémákban reprezentálódnak, a nyelvtanuláshoz szükséges számos analóg-digitális átalakítás nagy része már készen áll. Ennek eredményei a jelentéscsomag-halmazok, amelyeket a nyelv sokféleképpen összerendezhet, egyeseket kihagyhat, míg másokat hangsúlyozhat” (Mandler 2003, 195; idézi Pléh 2007).

A vitát nyitva hagyva megállapíthatjuk, hogy mindkét nézet szerint a téri kifejezések jól körülírt nyelvtani és lexikai mezőt alkotnak, ezért vizsgálhatóvá válik a gondolkodás és nyelv közötti kapcsolat. Ami ennél is fontosabb, hogy az egyik, például *a nyelv fejlesztésén keresztül hozzájárulhatunk a másik terület – a gondolkodás – fejlődéséhez*. Ezért is van jelentősége annak, ha a kisgyerek minden héten új verset, mondókat tanul vagy mesét hallgat, melyben a téri viszonyokat leképező verbális reprezentációkkal is megismerkedhet.



12. ábra. Landau és Jackendoff *Téri nyelv* (Spatial language 1996):
a térbeli reprezentáció a látásból, a meghallgatásból és a haptikus rendszerből érkező
információkból származik, és információt szolgáltat a motoros rendszernek
és a nyelvnek (saját szerkesztés)

⁶ https://www.nkp.hu/tankonyv/etika_6_nat2020/lecke_04_004 (2021.12.20.)

4. táblázat. Györkö–Lábad–Beke modelljének saját kiegészített változata:
Magyar helyragok, névutók, határozószók

HOL-rendszer				
	statikus		dinamikus	
Helyragok	-ban, -on, -nál		-ba, -ra, -hoz	-ból, -ról, -től
Névutók	mögött, előtt, alatt, mellett, között		mögé, elé, alá, mellé, közé	mögül, elől, alól, mellől, közül
Igekötők	le- alá- külön- szembe- el- át- össze-			
Határozószók	bent, hátul, kinn, messze, otthon, itt ott			

A kognitív pszichológiában Landau és Jackendoff (2003) szerint a megismerés és a nyelv egymáshoz kapcsolásában kitüntetett szerepük van a téri kifejezéseknek, hiszen *a téri megismerés alapvető vonatkoztatási rendszere a gondolkodásnak*, és a kifejezések rendszere szerkezetében is összefügg a „mögöttes” kognitív és idegrendszeri szisztémával.

Landau, Dessalegn, Cohen és Goldberg szerint a téri képesség és a nyelv között dinamikus kapcsolat áll fenn (Landau–Dessalegn–Cohen–Goldberg 2009). A kapcsolat a tér és a nyelv között kölcsönös, bármi kódolt a térben, az kódolt a nyelvben is. A téri nyelvet a viszonyszavak és a toldalékok képezik, amelyek térbeli tulajdonságokat kódolnak: leírják a teret és a benne lévő tárgyak egymáshoz viszonyított kapcsolatát (Landau–Lakusta 2009).

Landau és Jackendoff a nyelvi és az agyi rendszer közötti megfeleltetéseket a nyelv szerkezetének és a téri reprezentációk idegrendszeri fölépítésének azonosságaival támasztották alá. Az idegrendszer egyik kódolása, a HOL-rendszer, mely egy térképet ad az objektumok közötti viszonyokkal (4. táblázat). Ezt képezik le a téri kifejezések: a ragok, névutók és határozószók. Az idegrendszer másik kódolása a MI-kódolás, ami a tárgyak jellemzését adja meg, azt, hogy milyen tárgyak vannak a térképen (a főnevek) (Landau–Jackendoff 1996; Pléh 2007).

Landau és Jackendoff (1996, 218) egy olyan komplex modellt fogalmaz meg, amelyben a perceptuális források, valamint a mozgásos információk és a nyelvi reprezentációk között a téri reprezentáció teremt kapcsolatot azáltal, hogy a vizuális, auditív és haptikus információkat (tapintásérzet) összeszervezi, és ennek segítségével dolgozza ki az egyén a motoros információt és a nyelvi reprezentációt (12. ábra).

A térészlelés során kétféle referenciakeret érvényesül: az észlelő saját magához viszonyítja a látottakat (*nézőközpontú tér*), ezeket tükrözik a *mellettem, mögöttem, előttem, alattam, tőlem jobbra* stb. nyelvi tartalmak. A másik referenciakeretet a térbeli objektumok egymáshoz való viszonyítása képezi (*tárgyközpontú tér*), pl. *az asztal mellett, a széken* stb. Egyidejűleg észleli a megismerő az egész teret és a tér rész-információit, pl. pozíció, távolság, egymáshoz való viszony, nagyság.

Beszéd és mesehallgatás közben a közlés tartalma téri információkat is magába foglal, ezért a megértéshez a gyermek téri megítéléseket végez. Például:

Jön a tavasz, megy a tél,
Barna medve üldögél:
– *Kibújás* vagy *bebújás*?
Ez a gondom óriás!

Ha *kibújok*, vacogok,
Ha *bebújok*, hortyogok:
Ha *kibújok*, jót eszem,
Ha *bebújok*, éhezem.

Barlangból *kínézzek-e*?
Fák közt *szétfürkésznek-e*?
Lesz-e málna, odu-méz?
Ez a kérdés de nehéz!

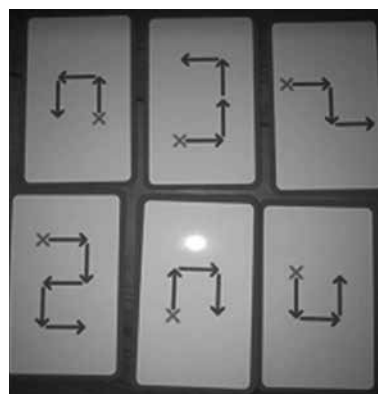
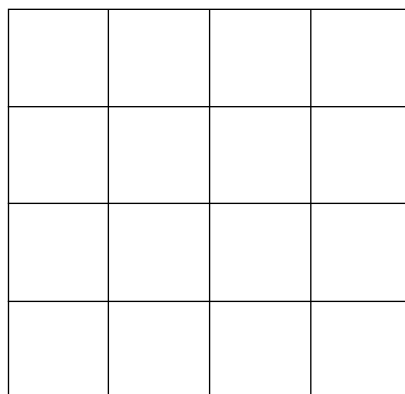
A téri tájékozódást segítik a tér tárgyainak és azok pozíciójának a verbalizálása. Fontos továbbá az állandó téri pozíciók tapasztalatainak minél többszöri megtapasztalása és verbalizálása. Az állandó téri pozíciók tapasztalatai meggyorsítják a téri helyzet felismerését, mintegy jelző ingerként speciális és állandó kapcsolat jön létre a tárgy helyzete és környezete között (Györkö – Lábadi – Beke 2012, Lábadi 2011). Például: *A szappan mindig a mosdó mellett van, az abrosz mindig az asztalon van.*

Az előzetes elvárások mellett a téri kódolást segíti még a kognitív térkép is. A kognitív térkép fogalma Tolman állatkísérleteihez kötődik, melyek során azt feltételezte, hogy az állati, majd később feltételezte, hogy az emberi – elme reprezentációkat készít a téri környezetről a különböző modalitások segítségével (látás, szaglás, hallás, tapintás). E reprezentációk összeszerveződéséből épül ki a tájékozódást is segítő dinamikus és szubjektív kognitív térkép. A belső térkép ugyanakkor nem a külső valóság objektív és koherens képe, mivel a percepció szubjektivitása, a korábbi (érzelmi és más) tapasztalatok hatása torzítja (Tolman 1948).

J. Piaget elméletében megállapítja, hogy a gyermek téri tájékozódásának eredete a percepció és cselekvés komplexitásában rejlik (Piaget 1978). A gyermek az összes információt szenzoros (vizuális, auditív, taktilis úton) és motorikus szinten fogadja be, miközben kúszik, mászik, manipulál, megismerkedik a környezetével és annak objektumaival. Ebben a periódusban képes lesz a kisgyerek önmagát elkülöníteni a környezetétől. Ebben az életszakaszban az észlelés és a cselekvés pontossága a nyelvi minta segítségével támogatható (Kolosai 2009, idézi Fazekasné dr. Fenyvesi Margit 2013).

A nyelvi irányított észlelés a tárgyak pontosabb mentális reprezentációinak kialakulását eredményezi, vagyis a reprezentáció (kép vagy proposíció) segítségével képes jelen nem levő képeket vagy eseményeket felidézni és a kognitív működés tárgyává tenni, pl. *Milyen volt a nyuszi füle?* (Kolosai 2009, idézi Fazekasné dr. Fenyvesi Margit 2013).

5. kép.
Kincskeresés
(saját fotó)



Vannak, akik vitatják az érzékszervi-mozgásos és az értelmi szintek egymásra épülését. Landau, Jackendoff, Mandler és Cassirer szerint a már néhány hónapos csecsemők is felismerik a térbeli kapcsolatokat (Cassirer 1951). Szerintük a téri tájékozódás fejlődése születéstől kezdődik. A gyermekek téri élményei és tapasztalatai, valamint a vizuális és a motoros percepció fejlődése együttesen kialakít egy téri tájékozódási szintet. A térészlelés kialakulása, a térirányok leképezésének stabilizálódása alapvetően függ a mozgásfejlődéstől, a testséma tudatosságának alakulásától (Quinn 2011, 84–102).

Nagyszerű lehetőség a téri tájékozódás fejlesztésére a *Kincskeresés*. Egy 4X4-es négyzethálót tesz a pedagógus a földre (pl. szalagból varrt) és a négyzetekben kartonokat helyez, melyek közül 9 karton kincset tartalmaz, 7 karton pedig banyát. A gyerekek egy-egy sablont kapnak (minden gyerek mást lásd lenti pl.) és aszerint közlekedve a négyzethálón kincset kell gyűjtsenek. A sablon egy kincskereső stratégiát mutat, a célban ott rejtőzik a kincs az adott mező kártyája alatt.

Azok a sablonok (útvonalak: pl. bal láb balra – bal láb előre – jobb láb jobbra – jobb láb előre – bal lábbalra), amelyek végén kincset találnak a jó döntéseket szimbolizálják, azok, amelyek nem vezetnek kincshez megmutatják a gyerekeknek, hogy gyakran rossz döntéseket is hozunk melyek nem segítenek hozzá a célunk eléréséhez. A gyerekek egymás után próbálkoznak különböző sablonokkal (stratégiákkal). Amint megtalálták mind a kilenc kincset, a pedagógus összekeveri a kartonokat és újból kirakja, folytatódhat a kincskeresés.

Nehezített változata a játéknak, amikor sablon nélkül, emlékezetből kell megtalálniuk a kincset, ekkor is fontos, hogy a pedagógus támogassa a gyerekeket a felidézési stratégiák megalkotásában pl. ablak felé egy lépés, ajtó felé egy lépés, maci felé lépj egyet stb.

7.5.3. A testséma

A térbeli viszonyok elvont rendszerét alapvető fizikai és testi tapasztalataink által értjük meg (Lakoff–Johnson 1980, Kövecses 2005). A testi tapasztalatok által létrejövő konceptuális kategóriák a képi sémák, amelyek testi tapasztalatokból származó hatások leképeződései az elme számára. A képi sémák csak a legalapvetőbb információkat tartalmazzák a megjelenítendő dologról vagy viszonyról (Lakoff 1987). Heine kutatásaiban megállá-

pítja, hogy a téri viszonyok megértéséhez forrástartományként az emberi test szolgál. A térbeli viszonyok eltérő módon való nyelvi reprezentálása arra utal, hogy az egyes nyelvek beszélői az emberi test eltérő képi sémájával rendelkeznek (Heine 1995, idézi Kothencz 2012).

A testséma a test és a környezet, valamint a test egésze és részei között fennálló térbeli relációk leképezése, és ezeknek az információknak egy funkcionális egységbe való összerendeződése. A testfelszín sémájáról nyert taktilis-motoros, vizuális információkat mentálisan képezzük le, észleljük a különböző testhelyzeteket, testmozgásokat, belső állapotokat. Ezeket a képeket összeszervezve alakul a vizuális testmodell, melynek tudati tükröződése a testséma (Porkolábné 1988).

Miért szükséges a testséma kialakítása?

1. A testséma kialakulása a térbeli tájékozódás alapvető koordinátája. A téri tájékozódás első kiindulási pontja a saját test, tehát fontos, hogy a kisgyermek meg tudja nevezni a testrészeit és azok helyzetét a testen, pl. *A fejem a nyakamon van. A bokám a térdem alatt van.* Amennyiben ez a folyamat akadályba ütközik, zavart szenved a mozgáskoordináció és az észlelés, ennek következményeként pedig a téri tájékozódás. A *jobb* és *bal* irányok saját testrészek szimmetriájának tudatosodásával fokozatosan alakulnak ki. A *lent* és *fent* megkülönböztetése is saját testen való tájékozódással érhető el és vihető át a külső téri elrendezésre.
2. A testséma megfelelő fejlettsége a mozgásos tervezés (praxia) alapja, hiszen bármilyen mozgás tervezésénél (pl. írás) tudni kell az egyes testrészek sorrendjét és mozgásformáit (Huba 1992, idézi Fazekasné dr. Fenyvesi Margit 2013, Huba 2010). Például: *Először megfogod a ceruzát a három ujjaddal, utána húzol egy vonalat balról jobbra, majd fentről le.*
3. A gondolkodás fejlődésében meghatározóak a testi tapasztalatok, hiszen bizonyos értelmi műveleteket elsődlegesen a mozgás szintjén végez el a megismerő személy. Például: *Válassz ki három gesztenyét! Tegyd hozza másik hármat! Hány gesztenyed van?*
4. A testséma-tudatosság az alapja az énkép alakulásának, az éntudat kifejlődésének. A testséma zavarai az éntudat fejlődését és az önértékelést is kedvezőtlenül befolyásolják. Anna Jean Ayres úgy fogalmaz, hogy csak az érző és mozgó test tudja felfedezni önmagát (Fazekasné dr. Fenyvesi Margit 2004, Nagy – Józsa – Vidákovich – Fazekasné Fenyvesi 2016).
5. A testséma a test gravitációhoz való alkalmazkodásának, egyensúlyának, az izmok percről percre változó mozgásának megélése, mely segít a környező világ térbeli feltérképezésében, a szem-kéz, szem-láb koordináció kialakulásában (lépcsőn járás kapaszkodás nélkül, lábujjhegyen járás, egy lábon szökdecselve egyensúly tartása stb.). A vestibuláris ingerlés (az egyensúly és a testhelyzetek érzékelését biztosító receptorok összessége a belső fül labirintusában) alapvetően fontos a későbbi gondolkodás, fogalomalkotás, problémamegoldás szempontjából is.

A testséma gyenge fejlettségére utal, ha a gyerekek nem tudják megnevezni, hol értek hozzá, ha erősebb ingert igényel vagy nem tudja utánózni mások mozgását. A testséma fejlesztésének fontos módszere azoknak a mondókáknak az ismétlése és eljátszása a gyere-

rekkel, amelyek a test különböző részeit nevezik meg. Például: *Csukd be szemed, csukd be szád, megmosom az orrocskád... Ugrálunk, mint a verebek, rajta gyerekek!*

A testséma mellett fontos a térbeli orientációhoz a testkép (a test külső és belső érzéleteiből származó tartós benyomások, pl. *magas vagyok*) és a testtudat (a testtartás és a testhelyzet összessége, a testiség szubjektív tapasztalata, pl. *lehajoltam*) is. Csak ezeknek a tudatában érti meg az instrukciót a gyermek: *Hajoljon le, aki magas!*

7.5.4. A laterális dominancia

A téri orientáció kialakulásának egyik feltétele a laterális dominancia kialakulása. Párosan elhelyezkedő szerveink és végtagjaink teljesítménye nem azonos, a test egyik felének az ellenkező oldali testrészekkel szemben előnye, jobb teljesítőképessége van. A bal agykérgi területek a jobb, a jobb agykérgi területek a test bal oldalának beidegzését látják el. A féltekei specializáció az agyi fejlettség biológiai jelzése; a nyelvi fejlődés és a lateralizáció erőteljes összefüggéseit egyre több vizsgálati adat bizonyítja (Csépe 2005, 75–91). A beszéd és az orientáció a bal agyféltekéhez kötött. A bal oldal kezdettől fogva aktívabb (fordulás, beszédre figyelés) (Csépe 2005, 75–91). A kialakulatlan dominanciának súlyos következményei lehetnek a beszédpercepcióra és az írott nyelv elsajátítására vonatkozóan, továbbá akadályozza az irányfelismerést és a nyelvi irányítást is. A nem egyértelműen jobb- vagy balkezes gyermeknél bizonytalan a nyelvi irányításért felelős agyfélteke is (Gósy 1996).

Az újszülötteknél jelentkező tónusos reflexből már lehet következtetni a laterális dominanciára, eszerint a laterális dominancia tehát veleszületett. Mivel a csecsemők szívesebben fordulnak jobbra, feltehetően a bal agyfélteke születéstől kezdődően aktívabban működik (Csépe 2005). A laterális dominancia és a téri viszony észlelésének kapcsolata korán megfigyelhető és igen szoros, a domináns testoldal segít a téri helyzetek meghatározásában, a téri viszonyításokban. Becsukott szemmel a teret a domináns kéz irányában nagyobbban érezzük (Liebermann 1954, idézi Klaniczay 2000). A laterális dominancia hatéves korra feltehetően kialakul. *A bizonytalan, kialakulatlan oldaliságú gyermekeknél a téri tájékozódás is zavart lesz, mindennek negatív következményei megjelennek a tanulás tevékenységeiben (írás, olvasás, környezetismeret, instrukciók megértése stb.).*

A téri orientáció, a testséma és a laterális dominancia fejlesztését egy sor gyakorlat szolgálja, melyek közös végzése és nyelvi instruálása egyszerre a térbeli tájékozódáshoz kapcsolódó nyelvet is fejleszti. Ilyen gyakorlatok:

Önmaga megismerése – tükörgyakorlat

Testrészek megnevezése

Utánzás (érintés, megnevezés)

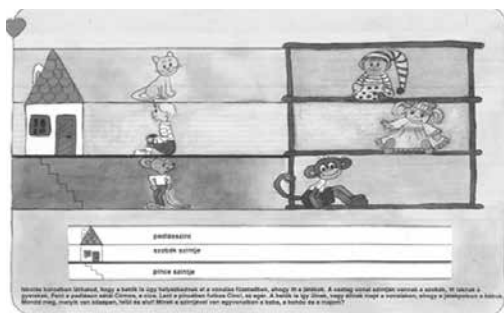
Utasításra megérinti saját testén, társán, babán, ...

Csukott szemmel megérinti saját testrészeit

Szivacsabda adogatása a törzs, váll, nyak, comb körül (ülésben, állásban), térden, tenyéren támaszkodva (mely egyben egyensúlygyakorlat is)

Verbalitás és mozgás összekapcsolása: mondókázás közben a cselekvések mutatása

Téri tájékozódás (menj a székhez, tedd rá a labdát stb.)



6. kép. Csabay Katalin (2004)

Tér bemozgása különböző alakzatokban

Kívülálló viszonyítási pontok:

pl. *Rakd a korongot az autó mellé! Hová tetted a korongot? Hol a korong?*

Téri irányok felismerése síkban

Rajzolás utasításra (*rajzolj egy kört, a tetejére egy kis háromszöget stb.*)

Pontháló, négyzetrács-ábra (*kösd össze a pontokat!*)

Alakállandóság – alak és az árnyék párosítása

Puzzle összerakása, a részek helyének megtalálása

Egyes testrészek fejlesztésére:

Test elülső, hátulsó része, függőleges zónája

Testrészek megérintése nyitott és csukott szemmel

Törzshajlítás, karkörzés, karhúzás

Kéz ökölbe szorítása, ujjak mozgatása

Kéz- és lábemelgetés

Szökdelés, ugrálás

Fent – lent – középen fogalmának, a sorváltás helyes technikájának gyakorlása síkban; képolvasással, színezéssel, diktálás utáni soralkotásokkal (*Hol lakik a cica? Ki lakik az egér fölött? Ki lakik ugyanott, mint a a kisfiú? 6. kép*)

7.6. Az időbeli orientáció és a nyelvelsajátítás

„Az idő a valóság változásának, mozgásának egyik alapvető jellemzője, létformája. Az idővel azt fejezzük ki, hogy ezek a történések az egymást követő mozzanatok összefüggő folyamatai” (Fazekasné dr. Fenyvesi Margit 2013). Az anyagi, fizikai világ létezésének egyik alapformája az idő. A mennyisége objektív elem, amelyet egységekben (másodperc, perc, óra, nap, hét, hónap, év) mérünk. Van ritmusa, amely belátható szakaszokra bontja a végtelen időt. Az idő múlásának felismerése, az időtartam becslése, az időben való tájékozódás jellemzően az óvodáskorban kezd alakulni. A napszakok és az évszakok, valamint a napok egymásutánja már az óvodáskor végére kialakul; az idő számtani egységekre tagolása, az idő fogalmának kialakulása a gyermek tapasztalataira támaszkodó gondolkodás eredménye, és csak iskoláskorban alakul és szilárdul meg (Kiss 2000, idézi Fazekasné dr. Fenyvesi Margit 2013, 2021). A gyerekek észreveszik, hogy a napok

telnek, nevüket a számokhoz hasonlóan mechanikusan elsorolják, de nem érzik és nem értik a sorrendet, és nagyon sokáig keverik a tegnapot és a holnapot. Az egocentrizmus fázisában a fizikai időt saját tevékenységük tartalmának függvényeként értelmezik (Mérei–Binet 1970).

Az idő identitást kölcsönöz az eseményeknek, azokat egyszeri, megismételhetetlen történésnek azonosítja. Továbbá az idő az eseményeket sorozatba helyezi, az időbeli események kapcsolatát más eseménnyel az előtte/utána, gyakran/ritkán szavak segítségével fejezhető ki. Az ok-okozati kapcsolatok és változások szintén az idő dimenzióján keresztül érthetők meg. Az időbeli tájékozódás minden ember számára az éppen aktuális jelen-élmény tudatosulását segíti elő, az „itt” és „most” pillanat kialakulását, az én-élmény megtapasztalását. Ehhez a kisgyerekeknek meg kell tanulni az időméréssel, az idő szakaszolásával összefüggő ismereteket és nyelvi kifejezésmódokat. Így lesz képes kisebb-nagyobb időintervallumokban gondolkodni és megérteni a dolgok, események jelenségének egymáshoz való objektív és szubjektív viszonyítását. A napok neve, a hónapok neve, a napszakok neve, ezek ciklikussága jelenti a kisgyerekek számára az időélményt. Az anyanyelv megtanulásakor a múltat, jelent és a jövőt kifejező igeidők használata az időfolyamat tagolásának tudatosulását jelzi. Hároméves kor körül kezdi használni a gyermek az igeidőt kifejező igei relációs szavakat (pl. *mindjárt megyünk az udvarra, lefekvés előtt mossál fogat*) (Szamosközi és Takács 2006, idézi Fazekasné dr. Fenyvesi 2013).

A különböző cselekvések, események kezdete és vége – a reggeli ideje, az előadás kezdete és vége, az alvás ideje, a mese kezdete és vége stb. – meghatározott időpontokhoz kötődnek. Ezek megismerése vezeti be a kisgyereket az idő múlásába, az időben való tájékozódásba. Az időnek (időpontnak, időpillanatnak) mint fizikai mennyiségnek szabályosan ismétlődő folyamatok vagy periodikusan működő mechanizmusok (órák) segítségével történő meghatározása az időmérés. Az óvodáskorú kisgyerekek csak az óvodáskor végére érti meg az *időköz* (ami lehet időtartam vagy időszak) fogalmát. A folyamatok mennyisége, kezdete és vége tapasztalatok révén alakul ki. A kezdő és a befejező momentumok könnyebben észlelhetők; az időtartam észlelése sokáig szubjektív folyamat, befolyásolják a gyermek aktuális érzelmei.

Az *események egymásutániségának észlelése* egyszerre két feltételt igényel: a gyerekeknek ismernie kell az *időköz* (időtartam) fogalmát és a sorrendiséget (szerialitás), vagyis az események időbeli sorrendjét, valamint az időbeli relációs fogalmakat (előtte, utána stb.). Az óra megismerése óvodáskor végére kezd alakulni, amikor az időpont észlelése is fontossá válik, pl. *reggel 8-kor kezdődik a reggeli az óvodában*. Bár az óvodás használja már a tegnap-ma-holnap fogalmakat, ezek pontos értelmezése csak négyéves kor után sikerül. A kronológiai rendezés 4–5 éves kortól kezdődik, ekkortól a gyermek képessé válik emlékeit sorba rendezni. A tér és idő kategóriái párhuzamba állíthatók: ahogyan a tér érzékelések organizációjából jön létre, az időészlelés szukcesszív események észlelését, valamint időbeli elvárások megfogalmazását jelenti (Szamosközi és Takács 2006, idézi Fazekasné dr. Fenyvesi 2013).

Az ötévesek használnak időhatározókat (tegnap, holnap), ismerik a hét napjait, elkezdnek érdeklődni az óra mint időmérő eszköz iránt. A hatévesek az évszakok jellem-

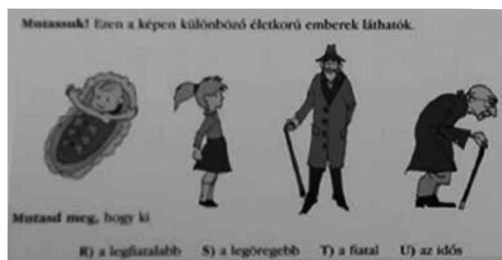
zóival és azok sorrendjével tisztában vannak. A hosszabb időtartamok idői besorolása még nem sikeres, mert ehhez magasabb fokú elemző, szintetizáló és absztraháló képesség lenne szükséges (Kiss 2000). Az igeidők használata a 3 – 6. életévekben jelenik meg. Az idő már nem csupán tartam-átélés, hanem a történések idői sorrendjének felismerése is (Mérei–Binet 1970). 6 éves kor körül összefüggéseket értelmeznek az emberi arc és az életkor között (Kiss 2000).

Az időfogalom 7–8 éves korban jelenik meg, amikor már konkrét műveleti szinten képesek gondolkodásra. Ekkor az időnek funkcionalitása lesz a gyerek számára: mit kell hozni holnapra, mi volt a házi feladat, mikor van szünet, a tegnapi, ma, holnap életük része lesz. Beszédükben megjelennek az időt kifejező igeidők és melléknevek. Később, iskolás korban képessé válnak születési év alapján megítélni az életkort. A beszéd kialakulásának köszönhetően a közelmúltban átélt események a jelenbe idézhetőek lesznek (Kiss 2000). Az időfogalom kialakulását tapasztalati szinten jól támogatja – az idő múlását, az időtartamot vizuálisan megjelenítő – homokóra, mely különböző időegységekre van beállítva (30 perces, 5 perces stb.), továbbá a napirend vizuális megjelenítése is segít a kisgyerekeknek tájékozódni az időben, biztonságérzetet, kiszámíthatóságot, átláthatóságot biztosít.

Az időbeni tájékozódás és a cselekvéssorok tervezése, irányítása (praxia) között szoros kapcsolat van. A ritmus észlelését motoros reakciók kísérik: fejmozgások, test- és végtagmozgások. A motoros reakciónak nagymértékű jelentősége van az időészlelés pontosságában. Amennyiben a motorikusság sérül (pl. diszpraxia: a saját test és a környezet kölcsönhatásának zavara), az idő észlelése is zavart szenved (Fazekasné dr. Fenyvesi 2013). Az aktuális évszak és nap meghatározása, az adott évszak jellemzőinek felsorolása iskolakészültségi kritérium.

A téri és időbeli relációszókincs fejlettségének mérése a DIFER próbasorozattal lehetséges. A DIFER tesztsorozat beszédhanghallásteresztjének rövid, illetve hosszú változata 4–8 éves korban méri az időtartamok megítélésének szintjét is (Józsa 2011). A rövid változat 15 itemjéből 2 feladat, a hosszú változat 11 feladata a beszédhangok időtartamának differenciálását méri (7. és 8. kép).

Az időbeli relációsavak fejezik ki a dolgok, tulajdonságok, folyamatok (történések, események, cselekvések) közötti viszonyokat, relációkat (Nagy–Józsa–Vidákovich–Fazekasné 2004, 2016), ezért a relációszókincs a nyelvi megértés egyik alappillére. A megismerés során fogalmakat és azok viszonyait kell feldolgozza a megismerő. Kányádi verse



7. kép. Időbeli relációszókincs (saját fotó)



8. kép. Időbeli relációszókincs (saját fotó)

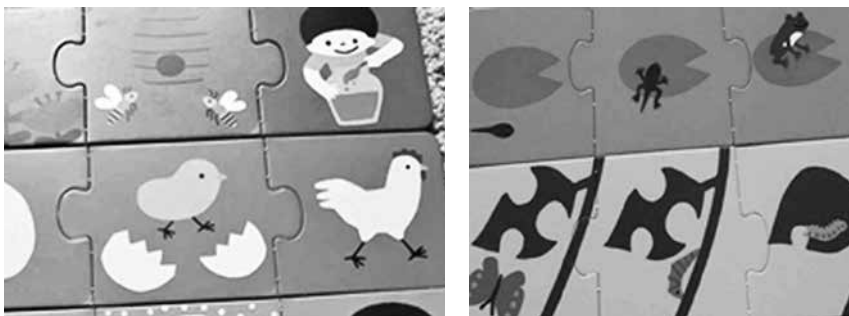
nemcsak a MI-kódolás miatt, hanem a HOL- és a MIKOR-kódolás értelmezése miatt sem egyszerűen befogadható a kisgyermek számára (Kányádi 1980).

Kányádi Sándor: Kecske

*Nem jött az **este** haza a kecske.
Hiába várta hiába leste
szegény gazdája, nem jött a restje.
Erre a gazda dolgát **ott** hagyta, s vesszőt nyesve
kósza kecskáját keresni kezdte.
Ide belesve, **oda** belesve,
itt is kereste **ott is** kereste,
de csak nem találta.
Kiment a határba.
Fekete volt az **este**,
fekete volt a kecske.
Mindent, de mindent feketére feste a csillagtalan **este**.
Ha **ott lett volna** se találja.
Ború szállott a gazdára.
Bizonyára kóbor, ordas, éhes farkas lehetett a veszte.
S drága kecskáját sajnálni kezdte:
drága kecske, jó kis kecske, volt tejecske, nincs tejecske.
Mennyit adott **reggel, este**, s gazdáját is hogy szerette!
Így kesergett hazáig a kecske nélkül maradt gazda.
De egyszerre furcsa neszre lett figyelmes,
közelebb lépett a kerthez
S hát a halvány, akkor kelő **Hold világán** látta
Hogy a drága kecske fényes teste ágaskodik az ágakig.
Egész este a gazda oltványait nyeste.
Megállj kecske! – így a gazda.
Egyik szarvát megragadta, s a vesszővel melyet nyesett,
kecskéjének nekiesett, s nyeste, nyeste
és a kecske sírt, mekegett **egész este**.*

Az időfogalmak elvont fogalmi értést feltételeznek, ezért a tanulásban akadályozott gyermekek fejlettségének megkérdésére az idői relációszókincs esetében számottevő. Háttérben feltehetően a lassabb érés, valamint a kevésbé optimális környezeti nyelvi hatások állnak. Használatuk és megértésük során komoly értelmi műveltségfeltételeznek (Mesterházi 1998, Nagy–Józsa–Vidákovich–Fazekasné 2004, 2016).

Az időészlelés zavarára utal, ha a kisgyermek nem észleli az *idősorrendet*, az egymásutániséget, ezért a történések differenciálatlanok maradnak. Nem tudja például, hogy a versben az események időrendje: 1. a kecske este nem jött haza, 2. a gazda a kecske



9. kép. Horváth Virág (2020) Puzzle-mesék – Állatok (Scolar) (saját fotó)

keresésére indult, 3. a gazda kereste a kecskét, de nem találta, 4. furcsa neszt hallott a gazda, 5. a holdfénynél meglátta a kecskét, amint épp az oltványait eszi, 6. a gazda a pálcával elverte a kecskét, 7. a kecske sírt. A fejletlen időészlelés és a hozzá kapcsolódó lexikai apparátus nem teszi lehetővé, hogy ne keveredjenek össze az események, ezért azok nem sorrendben és nem hiánytalanul idéződnek fel. Mivel nem értik pontosan az időfogalmak jelentését, az idői relációkat tartalmazó utasításokat sem értik: pl. *mennyi ideig sírt a kecske?* A „*volt tejeckske, nincs tejeckske*” kifejezésben az igeidők értésével tudnák értelmezni a gazda bánatát: ha a kecske elveszett, nem lesz több tejeckskéje a gazdának. A fejletlen időészlelés a hangok időtartam-különbségének észlelését is jelenti. Például a kisgyermek nem érzékeli, hogy a zöngés mássalhangzók rövidebb időtartamúak, mint a zöngétlenek, bizonytalan a magánhangzók és a mássalhangzók idejének megítélésében, ezért sok hibát vét íráskor (Gósy 2000).

7.6.1. Az időészlelés fejlesztése

Az időészlelés fejlesztésének többféle vizuális eljárása alkalmazható. Ilyenek például:

Az időszalag, melyen saját életeseményeiket rögzítik, a család segítségével időpont megjelölésével. (Az időszalag készülhet heti, havi vagy éves beosztással.) A zsebes időszalag az időszalag bővített változata, az évszámok alatt zsebek vannak, ahová gyűjteni lehet az évszám eseményeinek képeit, szöveges ismertetéseit stb. A napirend a kisgyerek napjának legfontosabb történéseit vizuálisan jeleníti meg, míg a hetirend a kisgyerek héteinek legfontosabb történéseit jeleníti meg. Több olyan fejlesztő játék érhető el, mely egy-egy esemény vagy cselekvés időbeni szekvenciáit jeleníti meg, és a gyermeknek időrendi sorrendbe kell állítani az eseményeket (9. kép).

7.7. A beszédértés és kifejező beszéd fejlődésének nyomon követése az óvodában

Az óvodapedagógus értő szakmai felkészültségének a gyermeki beszédértés és beszédprodukciónak tekintetében is különös jelentősége van. Ő az első olyan szakember, aki megfigyelheti a beszédprodukciónak alaki összetevőit, jellemzőit, úgymint az artikuláció (beszédszervek működése és a beszédhangok kiejtése), a hangképzés, a ritmus (normális,

lassú, felfokozott, atipikus tempóváltás), a hangerő, a hangindítás, a hangmagasság és a hangszín. Amennyiben rendellenességet tapasztal, a logopédus figyelmébe ajánlhatja a kisgyereket további vizsgálat céljából.

Különös figyelemmel kell kísérnie az óvodapedagógusnak a kisgyerek beszédének tartalmi oldalát is:

- a gyermek beszédértése, azaz mennyire szituációhoz kötött, vagy mennyire független ettől, csak szavakat vagy már mondatot, esetleg összefüggő szöveget is megért a gyermek
- a gyermek beszédkészlettsége, azaz mennyire felel meg a gyermek közlési szándéka az életkornak és a helyzetnek, mennyire megfelelő a társas érintkezést szabályozó nyelvi formulák használata, pl. megszólítás, köszönés
- mennyire adekvát a gyermek beszédének tartalma, mennyire tudja saját gondolatait hűen kifejezni, a megfogalmazásra került tartalom mennyire illeszkedik az adott helyzethez
- mennyire kidolgozott a gyermek szóincse (gazdagság, jelentésstorzulás, idioszinkretikus – nem szokványos, egyedi – szóhasználat, kontamináció, adott szójelentés tartományának leszűkítése vagy túláltalánosítás)
- milyen a gyermek kifejezőkészsége (szófajok előfordulása, mondatszerkesztés, szómondatok, tómondatok, bővített vagy összetett mondatok)
- milyen a gyermek fogalomhasználata.

Amennyiben az óvodapedagógus azt tapasztalja, hogy a kisgyerek beszédének fentebb bemutatott aspektusai atipikusak, jelzi a logopédus és a család számára, hogy szakszerű vizsgálattal diagnosztizálják, és fejlesztésben részesülhessen a kisgyerek, amennyiben indokolt.

A logopédiai szűrés az óvodai nevelésben részt vevő 5. életévét betöltött gyermek kötelező alapvizsgálata, melyen az olvasás, írás elsajátításához szükséges képességek vizsgálata zajlik, illetve ennek eredménye alapján további pedagógiai, pszichológiai, orvosi vizsgálat kezdeményezése történik.

A szűrés alapján a logopédus megállapítja a logopédiai diagnózist, terápiás javaslatot tesz a logopédiai fejlesztésre, illetve szükség esetén további vizsgálatokat kezdeményez, amelyeket a szakszolgálat más szakemberei (pl. gyógypedagógus, pszichológus), illetve az egészségügyi ellátórendszer szakemberei (pl. audiológus, pszichiáter szakorvos) végeznek. A tevékenység keretében a logopédus együttműködik a szülővel, az óvodapedagógussal, és számukra tájékoztatást ad a szűrés eredményeiről és a lehetséges fejlesztésekről.

Az egyik szűrőeljárás Kas Bence, Lőrík József, M. Bogáth Réka, Sz. Vékony Andrea, Sz. Mályi Nóra nevéhez kötődik, a neve: SZÓL-E? szűrőeljárás az óvodai logopédiai ellátásban. Az eljárás alkalmas az 5–6 éves gyermekek beszéd- és nyelvi elmaradásának és az írott nyelvi zavarok kockázatának kimutatására. Részletes, átfogó képet ad a kiejtésről, a nyelvi produkciónról és megértésről, az olvasásra-írásra való előkészültségről, megalapozva a további vizsgálatokat és az ezekre épülő logopédiai terápiát. Az egyes feladatokban elért eredményeket 740, 5–6 éves gyermek adataihoz viszonyítva értékelheti a szűrés végző logopédus, és alkothatja meg a gyermek nyelvi és beszédteljesítményének profilját. A szűrés egyéni helyzetben történik. Általában 20 perc alatt elvégezhető. A szűrőeljárás

alkalmazása logopédusi szakértelmet igényel (Kas–Lőrük–M. Bogáth–Sz. Vékony–Sz. Mályi 2012).

A logopédiai szűrőeljárás feladatai tíz területen tárják fel a gyermek teljesítményét:

- artikuláció,
- álszóismétlés,
- mondatismétlés,
- szóemlékezet,
- figurásor másolása,
- álszavak hallási megkülönböztetése,
- fonológiai tudatosság,
- nyelvtani morfémák használata,
- gyors megnevezés,
- formaegyeztetés.

Egy másik vizsgálat, melyet az óvodapedagógusok is elvégezhetnek, amennyiben nincs fejlesztőpedagógus az óvodában, a DIFER iskolaérettség-vizsgálat rövid vagy hosszú változata.

A Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Tanszékének kutatói Nagy József vezetésével a hetvenes évektől foglalkoznak a készségek és képességek kutatásával, vizsgálják az óvodás- és kisiskoláskor alapkészségeit, az ún. elemi alapkészségeket. Munkásságuk eredményeként 2003-ban megalkották a DIFER Programcsomagot, a Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszert 4–8 évesek számára.

A DIFER hét elemi alapkészség fejlettségét méri, melyek mindegyike a személyiség-fejlődés, az iskolai tanulás szempontjából kritikus jelentőségű (Nagy 2004, Józsa 2011):

1. az írásmozgás-koordináció (az íráskészség elsajátításának előfeltétele)
2. a beszédhanghallás (az olvasás- és írástanulás elengedhetetlen feltétele)
3. a relációszókincs fejlettsége (a nyelvileg közölt információk megértésének feltétele)
4. az elemi számolási készség fejlettsége
5. a tapasztalati következtetés (a megismerés és a gondolkodás kritikus feltétele)
6. a tapasztalati összefüggés megértésének a fejlettsége (a megismerés és a gondolkodás kritikus feltétele)
7. a szocialitás (a társas kapcsolatok kezelésének fejlettsége)

A készségek fejlettségének leírásához Nagy József egy ötszintű fejlődési modellt dolgozott ki: előkészítő, kezdő, haladó, befejező, majd optimális szinttel. A mérés során tapasztalt készségszint értékelése megadja, hogy a készség elsajátításának melyik fázisában van (Nagy–Józsa–Vidákovich–Fazekasné 2004, 2016). A táblázat felső sorából az elért pontszámot kell bekarikázni, az alatta levő sorban látható százalékos értékek a készség teljesítési szintjét százalékban fejezik ki, és a fejlődési modell szerinti készségszintet is megmutatják (10. kép).

A DIFER hét tesztjének az összevont mutatója a DIFER-index, mely egyetlen számba sűrítve láttatja a gyermek elemi alapkészség-rendszerének fejlettségét, ezért megbízható iskolakészültségi mutató. A DIFER-indexet egyszerű módon határozták meg a fejlesztők: a hét készség százalékpontban megadott fejlettségének átlagát számolták ki, ezáltal ez az érték is százalékpontban kifejezhető 0 és 100 között. Ez a számérték azt fejezi ki,

10. kép. A Difer-index
kiszámítása
(saját fotó)

A RELACIÓSZÓKINCSEK FEJLŐDÉSE

Jelölés: ✓ = működik vagy ? = még nem működik

Dátum	Ész- válto- zat	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	R	S	T	U	V	X	Y	Z
13.05	2	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	?	?	?	?	✓	?	?	?	✓	?	?	?	?	?	?	?
14.05	4	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	?	?	?	?	✓	?	?	?	✓	?	?	?	?	?	?	?
15.05	1	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	?	?	?	✓	?	?	?	?	?	?	?

Előkészítő szint												Kezdő szint				Haladó szint				Befejező szint				Optimum					
p = 1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
% = 4	8	13	17	21	25	29	33	38	42	45	50	54	58	63	67	71	75	79	83	86	92	96	100						

p = az első pontok (szó) száma, ahol a % az eredmény.
Az optimus alatti számok bekarikázták.

hogy azokat az elemi alapkészségeket, amelyek elsajátítása minden ép értelmű gyermek esetében célként jelölhető meg, milyen mértékben birtokolja a gyermek, és az optimális fejlettséget kifejező 100 százalékponthoz képest mennyit kell még fejlődnie (Nagy–Józsa–Vidákovich–Fazekasné 2004, 2016, 83).

8. Az anyanyelvhasználat fejlesztése

8.1. Anyanyelvi nevelés játékokkal

A helyes anyanyelvhasználat feltétele a nyelvi szabályok elsajátítása. Óvodáskorban a szabálytudat még kialakulóban van, ezért a nyelvi szabályok elsajátítását is nagyfokú spontaneitás és utánzás jellemzi. A gyermek szókincsének bővítése és helyes beszédének kialakítása érdekében az óvónő a gyerek mondatait kibővítve és nyelvtanilag helyesen ismétli meg. Az ismétlés a pontosabb megértést és a bevésést is elősegíti. Az óvónő-gyermek kommunikációban az alapvető nyelvtani kategóriák kialakulását is elősegíti.

Pl. Mit csinált a tücsök nyáron? Hegedült, lustálkodott, énekelt. (igék)

Milyen a tücsök éneke? Szép, dallamos, gyönyörködtető. (melléknevek)

További feladata az óvónőnek a gyermekek beszédkedvének felkeltése. Különösen a nyelvileg hátrányos környezetből érkező gyerekek beszédindításának van jelentősége.

Ahogy ezt a 3.2. fejezetben láttuk, Piaget szerint a gondolkodás mint megismerő, rendszerező folyamat nem a beszédből, hanem a gyakorlati cselekvésből ered. Tehát az ismeretek csak akkor lesznek szilárdak és megbízhatóak, ha a gyermek az alapot adó szenzomotoros cselekvéseket elsajátította. Az óvodában a gyerek gondolkodását és beszédét cselekvéssel szükséges összekapcsolni.

A *cselekedtető játékok* lényege a mozgás és a cselekvés. Az óvónő utasításokat ad, pl. Tedd a labdát a szék alá, a székre, a szék mögé stb. A gyermek a játékban megismeri a térbeli irányokat és viszonyokat, valamint az azokat leíró verbális kifejezéseket.

Szintén ezek közé a játékok közé tartoznak azok a mondókák, versek, dalocskák, melyekhez cselekvések társulnak.

Pl. Csíp, csíp csóka

Vakvarjúcska...

Nyuszi ül a fűben

Fűben szundikálva

Nyuszi talán beteg vagy

Hogy már egyet nem ugrasz

Nyuszi hopp, nyuszi hopp

Máris egyet megfogott.

A gyerekek körbe járnak, egyik gyerek a kör közepén a nyuszi, majd amikor a „nyuszi hopp” elhangzik, ugrik egyet-kettőt és választ egy másik gyereket a kör közepére. A játékok során az adott állatra jellemző viselkedést és mozgásformát utánozzák és verbalizálják a gyerekek.

„Azt gondoltam, hogy...” játékban az óvónő kezdi a játékot ezzel a megnyilatkozással, majd utána valamilyen cselekvést végez, pl. leguggol. A gyerekeknek – miután felismerték a cselekvést – be kell fejezniük a mondatot: Azt gondoltam, hogy leguggolok. Ezzel együtt el is kell játszaniuk az adott mozdulatot. A játékban fejlődnek a nagymozgások, az egyensúly, a finommotorika, és emellett megismerik az egyes testrészeket és a cselekvések megnevezését (Sugárné 1986).

„*Mondd el, mi a szabály!*” játékban a gyerekek körben ülnek, az óvónő közepén egy labdával.

„*Jól figyeljétek meg, hogy hogyan dobom a labdát. Aki rájön a szabályra, elmondja azt, utána ő állhat a kör közepére és találhat ki új szabályt.*” A szabály lehet az, hogy csak a lányoknak dobja, csak jobb kézzel dobja, minden második gyermeknek dobja stb. A játékban a szem-kéz koordináció fejlődése mellett a szabályszerűség felismerésének és verbalizálásának képessége fejlődik (Sugárné 1985, 1986).

A „*Szoborjáték*” során az óvodapedagógus kiválaszt két gyereket, úgy állítja őket, hogy ne lássák egymást. Ezután egyikük szobrot alakít, míg a másik a gyerekek irányításával megpróbál ugyanolyanná válni. Pl. Emeld fel a bal karod és hajlítsd be. Ha sikerült, a szereplők cserélődnek. A játék során a testsémához és a testmozgáshoz kapcsolódó fogalmak és szavak gyakorlása történik (Sugárné 1985, 1986).

Az *Irányítós játék* során párba állítja az óvónő a gyerekeket, és az egyikőjük szemét bekötik. Egy A4-es lapokból kirakott labirintuson kell végigvezetnie a társát annak a kisgyerekeknek, akinek nincs bekötve a szeme, verbális irányítással. A játék során a térbeli tájékozódási készsége és azok verbalizálásának fejlődése történik.

Az *Ellentétpár játék* során az óvodapedagógus egy szót mond a gyerekeknek, aki annak az ellentétét mondja, pl. tél-nyár, keserű-édes, kicsi-nagy, kemény-puha, jobb-bal stb. A játék során az ellentétes értelmű fogalmak felismerése és gyakorlása történik.

A „*Mi hiányzik*” játékban az asztalra tárgyakat helyez az óvodapedagógus, melyeket közösen megneveznek és mondatokat alkotnak velük. Ezután a gyerekek becsukják a szemüket, és az óvodapedagógus „elvarázsol” egy játékot, a gyerekeknek pedig ki kell találniuk, mi az, ami eltűnt. Egyszerre két játék is eltűnhet, ekkor nehezebb dolguk lesz a gyerekeknek. Amennyiben olyan tárgyakat helyez el az asztalon, amelyek neve még ismeretlen a gyerekek számára, jó alkalom a nyelvelsajátításra, fogalomalkotásra a játék.

A „*Bumm-játék*” során a gyerekek labdát pattogtatnak és hangosan számolnak, minden ötödik (második, harmadik) számnál a szám helyett azt mondják: Bumm! (Kezdetben egy felrajzolt négyzetháló segítségével támogatjuk a számolást. A játék során a beszéd és a mozgás koordinációja mellett a számfogalom is alakul, valamint a figyelem is fejlődik.

A „*Vidám átöltözés*” során egy gyereknek megnézik az öltözékét, majd kimegy és változtat valamit a ruháján, kinézetén. Amikor bejön, a gyerekek megmondják, mi változott rajta. Nehezítésként egyszerre több gyerek is kimehet ruhadarabot cserélni. A játék során kialakulnak és megszilárdulnak a ruhadarabokkal és a viselettel kapcsolatos fogalmak és azok nevei, fejlődik továbbá a gyerekek megfigyelő készsége.

A „*Ne te válaszolj!*” játékban a gyerekek körben ülnek. Az óvodapedagógus kérdéseket tesz fel, de annak a gyerekeknek, akire rámutat, nem szabad válaszolni, csak a jobbján (majd a balján) ülőnek. A játékban fejlődik a test koordinációs és személyi zónájának, az oldaliságnak a fogalma, továbbá a verbális kifejező készségek.

A „*Rajzold le!*” játékban a gyerek egy mese vagy vers vagy dal egészét vagy annak egy részletét lerajzolja, majd szóbeli közléssel bemutatja. Pl. Csiga-biga gyerek ki; Süss fel nap; Bújj-bújj zöld ág. A játék során a finommotorika fejlődése mellett a fordítás képessége is fejlődik, a hallott mesét átfordítja képpé, majd azt kiegészíti verbális információkkal.

Az *ábrázolás* játékok során egy-egy mondókára lerajzoljuk azt, amiről a mondóka szól. A játék a vizualitás és a verbalitás összekapcsolásával támogatja a fogalomalkotást és a beszédelsajátítást (Kuhn 1983).

1. Gólya, gólya
2. Hosszúláb.
3. Hol kezdődik
4. A világ?
5. A tó
6. szélén
7. Ring a
8. Nád
9. Ott kez-
10. dődik
11. A vi-
12. lág...

Bábozással a gyermek kifejezheti, átélheti, eljátszhatja érzéseit, a bábok mozgatása során fejlődik a szem-kéz koordinációja, és a szerepben való megnyilatkozás során olyan kommunikációs helyzeteket próbálhat ki, amelyek kihívást jelentenek számára, továbbá verbalizálhatja kérdéseit, érzéseit, megfigyeléseit, alakíthatja a narratíva struktúráját.

Dramatizálással az önkifejező képesség fejlődik, a gyerekek saját testükről és működésükről alkotott képüket verbalizálhatják. (*Pósa Lajos: Három szép pillangó – részlet*)

HÁROM SZÉP PILLANGÓ

*Egyszer egy időben,
Gingalló, gingalló,
Játszadózott vígan
Három szép pillangó.
Egyik fehér, másik veres,
A harmadik sárga,
Csillogott a napfényen
Mindeniknek szárnya!
Virágról virágra
Röpködve táncoltak,
Vadgalambok, hozzá
Egyre turbékoltak.
Úgy csipegett, úgy csacsogott
A fiókmadár is,
Gyönyörűen harangozott
A harangvirág is:
Gingalló, gingalló,
Három szép pillangó...*

8.2. Anyanyelvi nevelés mesékkel

A mese kispikái műfaj, mely történetet mond el prózai, ritkább esetben verses formában. Az epikai mű mint műalkotás szerkezete helyszínből, időből, szereplőkből, akciókból szerveződik, az elbeszélő részeket leíró, párbeszédű jelenetek szakítják meg. Modellt kínál a világ működéséről: a szereplők motivációi, cselekedetei és azok következményei, a világ berendezése és átalakulása mind megtapasztalható a mesék narratívái által. Az irodalmi műalkotás, így a mese is, a nyelv eszközeivel olyan saját világot teremt, mely saját egyedi világszerkezettel rendelkezik, ami a művilág alkotóelemeinek statikus összefüggéseit ragadja meg. A művilág másik összetevője a világfolyamat, mely a művilág kibontakozásának dinamikus menetét modellezi (pl. több szintű lineáris történet). A világszerkezetet a benne foglalt szereplők, azok viszonyai és tulajdonságai, valamint a tér- és időviszonyok adják. A világfolyamat tartja mozgásban a világszerkezetet, az exozíció, a bonyodalom, a bonyodalom kifejtése, a fordulat és a csattanó dinamikáját mutatja be, feszültséget kelt a befogadóban (Cs. Gyimesi 1992, 120–122).

A népmese hatása funkcionalitásában rejlik, ugyanis olyan modelljeit kínálja a világ működésének, a szereplők lelki folyamatainak, motivációinak, céljainak és cselekvéseinek, mely eligazodási minta, világértelmezési séma lehet a gyermek számára.

A mese, mint minden nyelvi szöveg, nem leképezi a világot, hanem „reprezentációk összetett rendszerében modellálja” (Tolcsvai Nagy 2001, 121). Mivel a mese saját világot teremt, saját szabályokkal és törvényekkel, világfolyamatokkal és világszerkezettel, úgy működik a befogadó számára, mint az a digitálisan reprezentált világ, melybe az α generáció már igen korán belekerül. A különbség abban rejlik a digitálisan reprezentált világ és a mesei műalkotás világa között, hogy a művilágot a saját képzeleti tevékenység segítségével be kell rendezni, föl kell építeni, a digitálisan reprezentált világ a látási és a hallási modalitáshoz horgonyozza a reprezentációt, nem igényel képzeleti tevékenységet, csak befogadást, információfeldolgozást. A mese világában a világfolyamatoknak önreferenciája van, abban a világban érvényesek és igazak a folyamatok, ezért a gyermek nem kételkedik, amikor azt hallja, hogy a királykisasszony szeméből igazgyöngyök hullottak, amikor az sírva fakadt.

A mesei modellek a fantázia segítségével utánzási, szereptanulási és identifikációs alkalmakat nyújtanak, sérülések nélkül teszik átélhetőkké a történeteket. A lélektani hatást a hőssel való azonosulás teremti meg. Az identifikáció során elsősorban egy ún. érzelmi vákuumban dolgozza fel a gyermek a meseélményt és nem kognitív eszközökkel (Mérei – V. Binet 1970, idézi Tancz 2002).

A mesét a gyermek azért kedveli és érti, mert „a mesei elemek és fordulatok megfelelői azoknak a gondolati, indulati, szemléleti vonásoknak, melyek a lelki fejlődés korai szakaszaiban jellegzetesek: a gyermekinek” (Mérei–V. Binet 1970: 243, idézi Tancz 2002). Ezek az egyezések a következők:

- átváltozás (minden lehet);
- ellentétek kedvelése (végletek a jellemelekben, helyszínekben, arányokban stb.);
- ismétlések kedvelése a folyamatosság és a biztonságérzés miatt (rituális, szertartásos jelleg);
- veszély és megmenekülés;

-
- kompenzálás (aki hátrányba kerül, kárpótlást nyer);
 - a vágtyeljesítés dinamikája (vágtyak a jelképek köntösében) (Tancz 2002).

A mesék nyelvi eszközkészletei segítségével a beszéd legváltozatosabb kelléktárát sajátíthatják el a népmesékből a gyermekek. Megjegyzik a mese jellegzetes nyelvi fordulatait, mondatpaneljeit, szövegrészleteit, és ezek később megjelennek a beszédben, a legkülönbébb kommunikációs helyzetekben és tevékenységekben. A mese nyelvezete kommunikációs fordulatokat, illetant, gazdag szókincset, árnyalt stílust, tömör, rendezett mondatalkotást, logikus lineáris szövegalkotást mintáz a gyermek számára.

Dankó Ervinné gyűjtötte össze azokat a kommunikációs és nyelvi összetevőket (5. táblázat), melyeket egy-egy mesehallgatás során a gyermek befogadó tevékenysége által el-sajátít (Dankó 2005, 347–250):

A nyelvi és kognitív fejlődést a többszöri ismételt mesehallgatás szolgálja. Azoknak a gyermekeknek, akiknek nincs vagy csak kevés jártasságuk van a narratívastruktúrák és folyamatok megkonstruálásában, a mesék ismételt meghallgatása garantálja, hogy a saját belső reprezentációs tevékenységet megbízhatóan el tudják végezni. A Waldorf óvodák sajátja, hogy egy hónapig minden délben ugyanazt a mesét meséli az óvodapedagógus, a gyerekek – miközben hallgatják a mesét – a belső pszichikus konstruáló tevékenységüket a mese mimetizálásával is megtámogatják. A gyerekek belebújnak egy-egy szereplő bőrébe és a szereplő különböző cselekedeteit utánozzák. Az ismételt mesehallgatás a felismerés, a ráismerés örömet jelenti a gyermeknek. A mesével való újbóli találkozás segíti abban, hogy még inkább megjegyezze a számára érdekes cselekményt, a nyelvi fordulatokat, a nyelvi érdekességeket, amelyek a beszédfejlődésére hatással vannak.

A mesehallgatás, mesefeldolgozás során nemcsak a kognitív tartalmak és műveletek fejlődésére nyílik lehetőség, hanem a történetek tanítják a kisgyerekeket az emberi szándékok, az emberi cselekvések értékének, az emberek világának megértésére, iránytűként szolgálnak a gyermek számára a világban való eligazodáshoz (Bruner 1990).

A narratív struktúrák alkotásába is bevonható a kisgyermek akkor, amikor az óvodapedagógus elkezd egy mesét és a gyerekeknek kell befejezni azt. Ezekben a helyzetekben a mese és a valóság narratív struktúrája gyakran keveredik. Jó példa erre, amikor az óvodapedagógus elmondja, hogy:

...a szarvas az erdőben találkozott valakivel. Vajon kivel?

A kolléganőjével – folytatja a gyermek, aki előtte való napokban hallotta az anyukájától, hogy séta közben a kolléganőjével találkozott.

Ugyanakkor ezekben a mesemondásokban, amennyiben az óvodapedagógus kérdésekkel segíti a folyamatot, a gyermek megtapasztalja a narratív struktúra kellékeit, a világtörténet és a világfolyamat elemeit (Cs. Gyímes 1992). Felismeri, hogy a történet térben és időben elhelyezhető, vannak szereplői, a szereplőknek vannak szándékai és céljai, melyekért képesek ún. akciókat végrehajtani, és ebből építkezik a világfolyamat. A jó történethez mindig kell valami bonyodalom, valami probléma, hogy a szereplők megmutatkozzanak a problémamegoldó szerepében.

Óvodáskor végére, a mesekultúra hatására a gyermek már a Propp szerinti narratívvaszervezőkkel is megismerkedik. Ilyenek azok a mesei történések (funkciók) mint az

5. táblázat. A mese nyelv- és kommunikációfejlesztő hatása (saját szerkesztés)

nyelvi összetevő	példa
ragozott szóalakokat	ostorpattogással, palotához, lélekszakadva, ügyesen, kérni stb.
változatos igéket	eliszkoltam, körülkémlelt, lezúdult, torzsalkodik stb.
erkölcsi fogalmak szóbeli kifejezéseit	igazságosság, becsületesség, jószívűség, kapzsiság, irigység stb.
mellékneveket	ravaszi róka, bő bugyogó, égő kemence, kurta farkú, gonosz boszorkány stb.
időhatározókat	alighogy megvirradt, dél felé járt, telt-múlt az idő stb.
helyhatározókat	üveghegyen innen, ahol a kurta farkú malac túr stb.
mód- és állapothatározókat	lélekszakadva, alázatosan stb.
hangutánzó, hangulatfestő szavakat	nyikorgott, kukorékol, zsörtölődik, megszeppen, köhintett, kuksol, szimatol stb.
indulatszavakat	Jaj, de szép volt!; Ej, de megéheztem!; No, hogy egyik szavamat a másikba ne öltsem! stb.
szóismétléseket, ikerszókat	nőttön-nőtt, főtt-fortyogott, hanyatt-homlok, illeg-billeg, icinke-picinke, ki-kimentek, ügyel-bajjal, sírás-rívás, ímmel-ámmal, fussunk-fussunk stb.
népies-régies kifejezéseket	megszelzte, török császár, sajtár, strázsa, kemence, vasvilla, tarisznya, kincseskamra, szolgáló, temérdek, ágrólszakadt, apámuram stb.
népi szólásokat, sztereotip mondatokat	Hát téged mi szél vetett ide?, Szegény embert még az ág is húzza, Szedjük a sátorfánkat!, Alig tudtam egerutat nyerni, Jó tett helyébe jót várj! stb.
állandó jelzőket	rút boszorkány, szegény asszony, hamuba sült pogácsa, kurta farkú stb.
mondatfajtákat	kérdések, felkiáltások, felszólítások, kívánságok stb.
sztereotípiákat	Ment, ment, mendegélt; Nem kellett kétszer mondani a dolgot; Kőd előttem kőd utánam; stb.
hasonlatokat, módhatározói mellékmondatokat	akkora volt, mint a hüvelykujjam; úgy tömték magukba az ételt, mintha három hónapja nem ettek volna; stb.
játékos neveket	Fehérlófia, Fanyűvő, Málészáj, Hüvelyk Matyi, Borsszemvitéz, Babszem Jankó stb.
udvariassági formulákat	Jó napot, öreganyám!; Fogadjisten, édes öcsém! stb.
helyes kapcsolatteremtésre figyelmeztető mesei tanácsokat	Szerencséd, hogy öreganyádnak szólítottál!; Jótett helyébe jót várj! stb.

elhagyás, „világgá” menés, tilalomfelismerés (miből szabad vagy nem szabad enni, inni stb.), a próbatételek és küzdelmek, az átváltozás (pl. hollók-királykisasszonyok), valamint a tipikus szereplők, hősök, antihősök, gonoszak és jók, és a mesei sémák, pl. a jó elnyeri a jutalmát, a gonosz a büntetését, a jótett helyébe jót várj / kölcsönösség elvét.

A mesékhez kapcsolódóan olyan sajátos eljárásokkal is fejlesztheti a kisgyermek nyelvi és kommunikációs képességeit, mint a mesedramatizálás vagy a saját mese kitalálása. A mesélés során a gyermek megtapasztalja, hogy verbálisan le lehet írni, másokkal meg lehet osztani a belső, pszichikus tartalmakat, és közösen lehet azokról gondolkodni, abban részt venni. A mesereprodukció választékos szó- és kifejezéshasználatra ösztönzi a gyermeket, erősíti a beszédbátorságot, összefüggő folyamatos beszédre szoktat, feloldja a beszédgátlást, és jótékonyan hat a személyközi kapcsolatokra.

8.3. Anyanyelvi nevelés mondókákkal, versekkel

A Magyar értelmező kéziszótár a mondókákat úgy határozza meg, mint gyermekekkel kapcsolatos kötött, ritmikus szövegek. Borsai Ilona szerint olyan komplex műfaj, melyben a kisgyermek életének vagy a természet jelenségeinek különböző alkalmihoz kapcsolódó ritmikus szöveg egy bizonyos mozdulat vagy mozdulatsor kíséretében, ütempáros szerkezetből alakuló, gazdag formavilágú dallam-motívumokkal, illetve deklamáló vagy dallamos hanglejtéssel hangzik fel (Borsai 1980, 575). Kodály Zoltán szerint a gyermekmondóka a gyermekdal oldalhajtása (Kodály 1951, XIII)⁷. Mindhárom meghatározásban központi elem a ritmikusság, melyhez zeneiség is kötődik. Ezért legtöbbször, a gyermekmondókákhoz valamilyen mozgás is társul az ütemhangsúlyos lüktetésükből és ritmuskükből adódóan. Minden más folklórműfajt megelőzve a gyermekmondóka az emberéletre, és ezáltal az egész nép szellemi életére kihat: szókincsével az anyanyelv elsajátítását és gazdagítását, szövegeivel a költészet felfedezését és birtokbavételét, dallamaival a zenei anyanyelv megalapozását szolgálja (Faragó–Fábián 1982, 15).

Tematikai szempontból megvizsgálva a gyermekmondókákat megállapíthatjuk, hogy az anyanyelvi és rajta keresztül az értelmi nevelés számára valódi kincsesbányának számítanak. A legfontosabb tematikai csoportok egyike a dajkarímek, melyek közt az etetők, az öltöztetők, a mosdatók, az altatók, az arcsimogatók, az ujjkiolvasók, a jártatók, a táncoltatók, a rajzoltatók, az óvók, gyógyítók az óvodai mindennapokban is megjelenhetnek. Fejlesztő értékük főként a testtudat és a testkép kialakításában, valamint az időben és térben való tájékozódásban jelentős.

*Hüvelykujjam almafa
Mutató ujjam megrázta
Középső ujjam fölszedte
Gyűrűs ujjam hazavitte
A kisujjam mind megette
Megfájdult a hasa tőle.*

⁷ „...Ez a formája a kiolvasóknak is, ami a gyermekdal egy — rendszerint dallamtalan — oldalhajtása. Külföldön óriási irodalma van, nálunk nem foglalkoztak vele érdemlegesen. Kodály 1951, XIII)

Külön nagy csoportot képeznek az állat- és növényvilággal kapcsolatos mondókák, ezen belül a háziállatokkal, a madarakkal, az erdei állatokkal, rovarokkal, valamint virág- és gyümölcszedőkkel kapcsolatosak. Ezek a mondókák a környezetben való tájékozódáshoz szükséges fogalmak kialakításához járulnak hozzá.

*...Bú, röf, háp,
Sípok, trombiták,
Víg zenével így köszönt e
Díszes társaság.*

A nyelvgyakorlók, nyelvtörők közt megtaláljuk a magánhangzó- és a mássalhangzó-ismételőket, a szóismételőket, az előrímeseket vagy a visszafelé is olvashatókat. Azon túl, hogy a beszédprodukciónak gyakorlásának kiváló terepét biztosítják, sok bennük a humor, a komikum:

*Hátamon a zsákom,
Zsákomban a mákom,
Mákom közt a rákom,
Kirágta a zsákom,
Kihullott a rákom,
Elszéledt a mákom.
Aki bánja károm,
Varrja be a zsákom,
Szedje fel a mákom.*

A varázsmondókák a szó mágikus erejébe vetett hitről tanúskodnak, sajátos rituális kommunikációs helyzetet teremtve:

*Guruzs, guruzs, lencse,
Ne legyen szerencse.
Süss fel nap, fényes nap,
kertek alatt a ludaim, megfagynak!*

A kiolvasók, kiszámolók a számfogalom, a számosság, a sorszám és a sorban elfoglalt hely fogalmainak kialakulását támogatják:

*Egy, megérett a meggy,
Kettő, csipkebokor vessző,
Három, te leszel a párom ... stb.*

Az időben való tájékozódást is segítik a mondókák az idő kisebb-nagyobb egységeinek a ritmikus-verses felsorolásával, továbbá egy sajátos világlépet is kínálnak a kisgyermek számára (Faragó–Fábián 1982):

*Kerek egy ég alatt
Kerek egy istenfia,
Annak pedig vala,
Tizenkét szép ága,
Önvenkét virága,
Háromszázhatvanöt levele.*

Dankó Ervinné összegyűjtötte azokat a tartalmi és formai elemeket, amelyek a verset az anyanyelvi nevelés eszközévé teszik (Dankó 2016, 245–246):

6. táblázat. *A mondóka és a vers nyelv- és kommunikációfejlesztő hatása saját szerkesztés*

Fonetikailag változatos felépítésű, muzikális szavak	izzik, zizeg, leperereg
A szófajok legkülönbözőbb változatait, azok mondatbeli szerepét jól illusztrálják	lompos-loncsos és bozontos, baktat a csacsi stb.
A hangok stílusjegyei és azok érzelmekeltő hatása	libben, hőkken, koppan, patkó stb.
Színhatásokat leíró szavak	lila fecske, arany koszorú, tűzpiros stb.
Hangfestő, hangutánzó, rokon értelmű, ikerszavak	császkál, mászkál, illeg-billeg, tarkabarka sb.
Az érzékszervi képzetek felidézése	mézédes, bársonyos, mézillatú stb.
A nyelvi humor	letye-petye-lepetye, egyedem-begyedem, Kutyafulú Aladár stb.
Az új, ismeretlen szavak, fogalmak	köd, dér, sajtár, nyújtófa stb.
A költői kifejezőeszközök	őszanyó, gezemice lángos, pattog a tűz, szikra táncol
A spontán felkiáltások, a kijelentő, kérdő, felszólító, óhajtó mondatok	Vajon hova fut a vonat?
A magyar nyelv ritmusa	az ütemhangsúlyos, magyaros verselés Harap-utca három alatt megnyílt a kutya-tár, síp-pal-dobbal megnyitotta Kutyafulú Aladár.

Mind a mondókák, versek és a mesék esetében fontos, hogy az óvodapedagógus körültekintően válassza meg azokat, a gyermekek életkori sajátosságait figyelembe véve, bemutatva majd többször ismételve közösen, míg minden gyermeknek sikerül megérteni, elsajátítani. Amikor a gyermek rákérdez ismeretlen fogalmakra, az óvodapedagógus azokat megmagyarázza, leírja, bemutatja vagy egyéb fogalomalkotási módot választhat, továbbá törekszik a helyes, tiszta, kifejező, hangsúlyozó beszédprodukcióra.

8.4. Anyanyelvi nevelés képek leírásával

A képi ábrázolás olyan külső reprezentáció, mely a belső, pszichikus reprezentációk helyett áll és a kommunikációt szolgálja. A gyermek vizuális kifejező tevékenysége is elsődlegesen a kommunikációt szolgálja, mint ahogyan a gyermekeknek készült könyvek illusztrációi is. A képek tehát mesélnek, csak nyelvi formába kell őket önteni. Egy jó illusztráció a térre, az időre, a téri orientációra, a színekre, a formákra, a szereplőkre, azok cselekedeteire és esetleges indítékaikra vonatkozóan is tartalmaz információt. Ahhoz,

Ki van a képen? (fiú)
Mit tart az egyik kezében? Miért? (furulyázik)
Mit tart a másik kezében? Miért? (óvja a kisállatot)
Mi van a fejében? (kalap)
Miért? (megvédi az esőtől, a naptól)
Mi van a lábában? (bocskor)
Szerintetek milyen a vasbocskor?
(nagyon kemény és tartós, nem kopik el)
Miért vett föl vasbocskort? (hosszú útra indul)
Kik kísérik el? Kik tartanak vele? (malacok)
Ki lehet ez a legény? Mi a neve?
(dísznópásztor, kondás, Jancsi)
Vajon hova indult? (legeltetni az állatokat)
Miért vett föl vasbocskort? (mert nem az állatokat
legeltetni megy, hanem vándorútra)
Honnan indult el? (a palotából)
Miért indulhatott el vándorútra?
(hogy megkeresse a királylányt)
A királylány vajon elkóborolt? (elrabolták)
Vajon ki rabolta el? stb.



11. kép. Magyar népmesék. Az égig érő fa és más mesék

hogy a gyermek képes legyen dekódolni a vizuálisan reprezentált információkat, verbalizálnia kell. Kezdetben ezt a tevékenységet az óvodapedagógus végzi, majd kérdésekkel segíti a gyermek verbalizáló tevékenységét.

A vizuális ábrázolás dekódolása és verbalizálása különböző játékos formákban is történhet, amikor például hat ábrázolás közül kell a gyerekeknek kiválasztani azt, amelyikről az óvodapedagógus által elmondott mese szól. Másik lehetőség, amikor a narratíva egyes epizódjait helyezi el jól látható helyre az óvodapedagógus, és a gyerekeknek (időrendi) sorrendbe kell helyezniük azokat. Barkochbáznai is lehetséges az illusztrációkkal, amikor több, már feldolgozott meseillusztrációt helyez az óvodapedagógus a gyerekek elé, és leír egy fogalmat, amit a gyerekeknek a leírás alapján fel kell ismerni és meg kell mutatni valamelyik képen pl. *egy olyan lábbeli, amelyet hosszú madzaggal erősít a lábára, aki viseli, és nagyon tartós anyagból készül. Mi az? (vasbocskor)*

9. A kommunikáció mint információátadás, avagy hányan ülünk egy lóra?

*Hőc, hőc, katona,
Ketten ülünk egy lóra,
Hárman meg a csikóra,
Azzal megyünk Budára,
A budai vásárra.*

A mondókák világa kiszámíthatóvá, otthonossá teszi a gyermek számára a világot: ismerős, mert mindig ugyanúgy ismétlődik, ritmikus, vicces és mozgásos elemek vannak benne. Aki valaha is mondókázott, világos számára, hogy nem azért mondókázunk, mert információt szeretnénk egymásnak átadni, sokkal inkább a mondókázás során közösen megteremtett valóságért. A mondókázás elsődleges funkciója tehát a valóságteremtés a játék számára, erről a következő, 10. fejezetben értekeznek az írás.

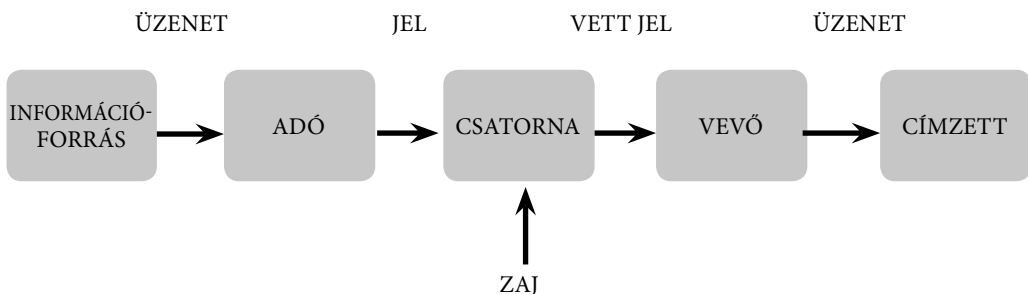
Fölvetődik a kérdés, értelmezhető-e egyáltalán a kisgyermekkorú kommunikációs nevelés perspektívájából a kommunikáció klasszikus tranzakcionális modellje, melyben az információátadásra helyeződik a hangsúly? Értelmes-e a kérdés: „Hányan ülünk egy lóra?”

9.1. Tranzakcionális modellek a kommunikációban

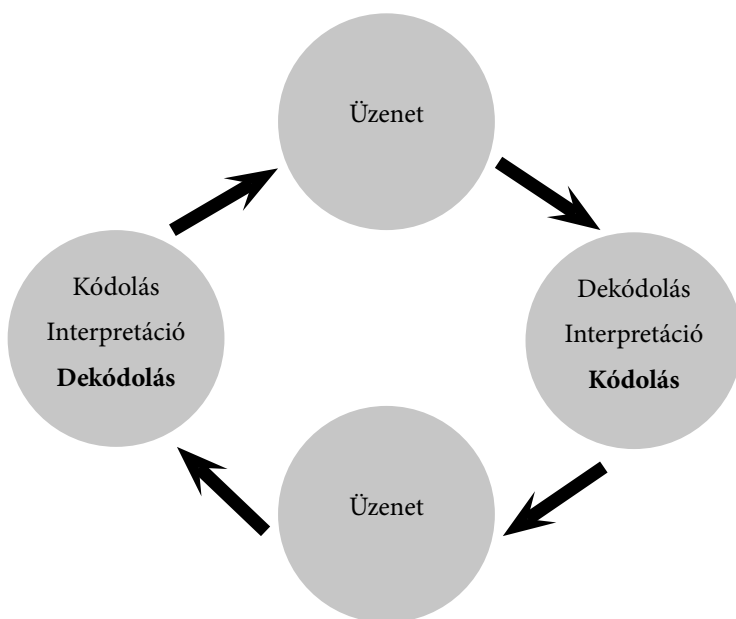
A kommunikáció tranzakcionális modelljei a kommunikációról mint üzenetátadásról gondolkodnak: az adótól a vevőhöz sértetlenül jusson el az információ. Amennyiben ez megtörténik, a kommunikációt sikeresnek gondolják.

Elsőként a Claude Shannon és Warren Weaver, a Bell telefontársaság mérnökei által dolgozott modell (13. ábra) látott napvilágot, mely mind a mai napig az egyik legismertebb. Mérnökként az ő vizsgálati szempontjuk a jelátadás, jeltovábbítás eredményességének feltételei voltak. Így dolgozták ki az alábbi modellt (Jason–Narissra–C. & K. Thweatt 2021).

Ezt a modellt egészítette ki Osgood és Schramm 1954-ben, megalkotva a kommunikáció körkörös modelljét. Ebben a modellben az adó és a vevő szerepének dinamikáját,



13. ábra. A kommunikáció tranzakcionális modellje – saját szerkesztés



14. ábra. A kommunikáció körkörös modellje – saját szerkesztés

állandó cseréjét, az értelmezés folyamatosságát, valamint a visszajelzés fontosságát mutatják be. A megértés feltétele, hogy a kommunikációban résztvevők rendelkezzenek közös tapasztalatokkal, és erre építsék a kommunikációt. A körkörös modell (14. ábra) életre keltette a statikus tranzakciós modellt, de ebben is az információ kódolásán, értelmezésén és dekódolásán van a hangsúly (Jason–Narissra–C. & K. Thweatt 2021; Schramm 1971).

A pedagógiai kommunikáció komplexitását, nevezetesen a közös jelentéstulajdonítást, világtéremtést, problémamegoldást, nem képes ez a modell megragadni, a pedagógust az információ forrásaként, a neveltet címzettként azonosítja. Az információt birtokló hatalmát mutatja, mint aki eldöntheti – mit, hogyan közvetít a címzett számára. Vizsgáljuk meg, milyen hasznosítható pedagógiai következményei lehetnek a sokat vitatott tranzakcionális modelleknek!

9.2. A tranzakcionális modell pedagógiai értelmezése

A pedagógus mint az információ forrása megbízható, szakszerű információkkal kell rendelkezzen. Ez kapcsolódhat valamely tudományterülethez vagy művészetekhez, de a pedagógus mesterségbeli tudásához, a neveléshez, fejlesztéshez is.

A bevezető mondókához visszakanyarodva, a pedagógus ismeri azt a történelmi-társadalmi kontextust, melyre a mondóka utal (el tudja a gyerekeknek mesélni, hogy a katonák lovon harcoltak, a lovakat a vásárban adták-vették). Ismeri a vásár földrajzi helyét – Budát –, el tudja helyezni a térképen, és meg tudja mutatni a gyerekeknek, továbbá vizuálisan is képes ábrázolni és megfelelő megnevezésekkel leírni a lónak mint állatfajnak

a különböző egyedeit (mén, kanca, csikó). Matematikai szakmódszertani tudására alapozva azt is megbeszélheti a gyerekekkel, hogy a lovon vagy a csikón utaznak-e többen a mondóka szerint. Látható, hogy az ötsoros mondóka komplex történelmi, társadalmi, biológiai, földrajzi, nyelvi és matematikai tudást hordoz magában, de csak akkor válik hozzáférhetővé a kisgyermek számára, ha az óvodapedagógus a komplex információk rendszert kibontja, elmeséli, leírja, interpretálja. Kérdés, hogy milyen életkorban válik szenzitívvé a gyermek ezekre a rejtett információkra? Feltehetően már a középső csoportos óvodások (legalább ötéves gyerekek) érdeklődése felkelthető, ebben az életkorban a felsorolt információkat történetbe ágyazva biztonságosan be tudja fogadni.

Mit jelent a történetbe ágyazottság?

Ahhoz, hogy a gyerek ilyen komplex információmennyiséget fel tudjon dolgozni és el tudjon helyezni a meglévő tudásának a rendszerében, az új információk és a régiek közötti kapcsolást végre tudja hajtani, szüksége lesz egy olyan kontextusra, melyben narratív struktúra köré szerveződnek az információk (ezt mutatja be részletesen a *13. fejezet*). A következőkben vizsgáljuk meg a narratív struktúra mentén szerveződő információfeldolgozást egy lehetséges példával.

Ahogy a példából kiderül, csak akkor juthat el az információ a gyerekekhez mint címzettekhez, ha a pedagógus ki tudja válogatni, narratív struktúrába tudja szervezni, ki tudja emelni a fő (történelmi, társadalmi, matematikai, biológiai, földrajzi, nyelvi) üzeneteket, és komplex, fejlett jelölési képességekkel rendelkezik, hogy kódolja az üzenetet. A pedagógus legfontosabb jelölési képességei: jól mesél élőszóval, logikusan fűzi a gondolatokat, koordinálja a szerepjátékot, kijelöli a szerepet, az instrukciói határozottak, érthetők, jó a ritmusérzéke és a mozgáskészsége, hogy együtt meneteljen a gyerekekkel, képes disztributív figyelemre, jó a memóriája. (Ezért van mind a mai napig az óvodapedagógus pályákra jelentkezők alkalmassági vizsgájának relevanciája, mert a komplex képességrendszer csak akkor fejleszhető a képzés során, ha megfelelő adottságokkal - zenei, nyelvi, mozgásos stb.- rendelkezik a jelölt.)

Fontos feltétele a kommunikáció eredményességének a tranzakciós modellben, hogy ne zavarják külső körülmények azokat a csatornákat, amelyeken keresztül a jelek továbbítódnak. Itt arra kell gondolni, hogy a gyerekek akkor képesek a jelek megfelelő dekódolására és integrálására, ha a kommunikáció optimális feltételei biztosítottak: nem zavarja kopogás, nevetgélés vagy más típusú zaj a hangzó jeleket vagy vizuális ingereket. Az a gyakorlat, melyben a választás szabadságát biztosítjuk a kisgyerekeknek a tevékenységhez való csatlakozásban, azt kockáztatja, hogy a tevékenységhez nem csatlakozó kisgyerekek önhibájukon kívül zavaró tényezőként tűnhetnek fel társaik információfeldolgozó tevékenysége számára. Továbbá azt, hogy nem tapasztalja meg a tevékenységhez nem csatlakozó kisgyerekek, hogy mekkora erőfeszítés és kihívás befogadni komplex információkat. A tranzakcionális modell szemléletével az a gyakorlat melyben eldöntheti a kisgyerek, hogy szeretné-e befogadni az információt, nem összeegyeztethető. A tranzakcionális modell szerinti társadalmi kommunikációnak nap mint nap részesei a felnőttek és a gyerekek, információbefogadóként, végrehajtóként alkalmazkodnak egy-egy helyzethez. Gondoljunk csak arra, amikor egyik pontból a másikba tömegközlekedéssel szeretnének

Narratíva (az óvodapedagógus meséli)	Szereplők	A pedagógus és a gyerekek feladatai
<p>Hol volt, hol nem volt, volt egyszer egy ország, Bergengócia, ennek az országnak volt egy királya, királynéja, és volt három fiúgyermekük. Bergengóciának sok szép erdeje, az erdőben sok vadállata, friss vizű forrása, bányája és sok kincse volt. Történt, hogy a szomszédos ország királyának megtetszett Bergengócia, szerette volna megszerezni a kincseivel, erdeivel, forrásaival együtt. Hadat is üzent Bergengócia királyának:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Elfoglalom az országot, téged és népedet szolgálammá teszlek! – Azt már nem hagyjuk! – szóltak a királyfiúk, és elhatározták, hogy megvédik az országukat. 	<p>Bergengócia királya és királynéja</p> <p>három királyfi</p> <p>a szomszéd ország királya</p>	<p><i>kijelöli a szereplőket (korona, palást stb.)</i></p> <p>elvállalják a szerepeket</p> <p><i>felkéri a szereplőket, hogy ismételjék meg a párbeszédet</i></p> <p>megismétlik a párbeszédet:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Elfoglalom az országot, téged és népedet szolgálammá teszlek! – Azt már nem hagyjuk!
<p>A hadsereget vezetni kellett, de akkor még nem voltak páncélos harci járművek, így aztán az jutott eszükbe, hogy három jó lovat vásárolnak maguknak. Budán a vásárban lovakat is árultak a kereskedők, így elmentek a vásárba, hogy a beszerezzék. A kereskedőknek szebbnél szebb voltak.</p>	<p>királyfiúk, kereskedők, ménék, kancák, csikók</p>	<p><i>kiosztja a szerepeket, figyel, hogy a lovak családjának minden tagja szerepeljen; ezt matricával vagy más módon jelöli</i></p> <p><i>a kereskedőknek pénzt oszt ki kijelöli a vásár helyszínét</i></p> <p>elmennek a vásárba lovakat a királyfiúk</p> <p>a kereskedők kínálják lovaik a lovaikat</p>
<p>A két nagyobbik fiú egy-egy szép mént választott magának. Az egyik 6 aranyért, a másik 8 aranyért vásárolta meg. A legkisebb királyfinak egy csikó tetszett meg, azt szerette volna megvásárolni.</p>	<p>királyfiúk, kereskedők, ménék, kancák, csikók</p>	<p>lebonyolítják a lókereskedést</p> <p><i>figyeli, hogy a gyerekek felismerjék a játékpénznemeiket és a megfelelő összeget fizessék ki a lovakért</i></p>

a táblázat a köv oldalon folyt.

Narratíva (az óvodapedagógus meséli)	Szereplők	A pedagógus és a gyerekek feladatai
<p>– 10 arany az ára, de mivel az anyja nélkül nem tud még meglenni, a kancát is meg kell mellé vásárolni – mondta a kereskedő.</p> <p>A három királyfi úgy döntött, hogy megveszik a csikót és az anyját, a kancát is.</p> <p><i>Melyik királyfi költötte el a legtöbb aranyat? Ki költött a legkevesebbet?</i></p>		<p><i>segít megválaszolni a kérdés 6 < 8 < 10 arany</i></p>
<p>Ahogy mentek hazafelé a vásárból, már toborozták a katonákat a hadseregbe:</p> <p>– Gyertek, legények! Daliás vitézek! Védjük meg az országunkat a betolakodóktól! Több sem kellett a legényeknek, azonnal elhatározták, hogy mennek a királyfiúkkal a csatába.</p> <p>Rögtön szöget ütött a fejükben: hogyan mehet a csatába a vitéz, ha nincs lova?</p> <p>– Nosza fiúk! menjünk vissza a várba Budára, vásároljunk lovat magunknak! – mondták.</p>	<p>királyfiúk, lovak, vitézek, legények</p>	<p><i>felkéri, hogy ismételjék meg a szereplők a párbeszédet toboroznak, ismétlik a szöveget:</i></p> <p>– Gyertek, legények! Daliás vitézek! Védjük meg az országunkat a betolakodóktól!</p> <p><i>felkéri, hogy ismételjék meg a szereplők a párbeszédet megismétlik a szöveget:</i></p> <p>– Nosza fiúk! menjünk vissza a várba Budára, vásároljunk lovat magunknak!</p>
<p>Minden királyfi mögé felült a nyeregbe még egy legény.</p> <p>A legkisebb királyfi mellé mindjárt két legény</p> <p>Melyik lovon ültek többen?</p> <p><i>Szerintetek elbírta a csikó a három legényt?</i></p> <p>Elindultak a vásárba: Hőc, hőc katona Ketten ülünk egy lóra, Hárman meg a csikóra, Azzal megyünk Budára, A budai vásárra.</p>	<p>királyfiúk, lovak, vitézek, legények</p>	<p><i>felkéri a gyerekeket, hogy kettesével és hárman összekaszkodva a lóval induljanak a vásárba.</i></p> <p><i>felkéri, hogy ismételjék meg a szereplők a mondókát, miközben ütemesen járnak a szövegére segít megválaszolni a kérdéseket mondókázva, összekapaszkodva ütemesen járnak és mennek a vásárba</i></p>

a táblázat a köv oldalon folyt.

Narratíva (az óvodapedagógus meséli)	Szereplők	A pedagógus és a gyerekek feladatai
<p>A vásárban minden vitéz választott magának egy lovat, ki kancát, ki csikót, ki mént! A kereskedők minden lovat eladtak, ezért a vásárt be kellett rekeszteni.</p>	<p>kereskedők, királyfiúk, lovak, vitézek, legények</p>	<p><i>kiosztja a kereskedőknek, hogy mennyit érnek a lovak (10-es vagy 20-as számkörben) kiosztja a pénzt a legényeknek felkéri, hogy bonyolítsák le a vásárokat figyeli és felügyeli a vásárokat (mindenki annyit fizessen, amennyit az eladó kért; ha van a gyerekek részéről igény, akkor alkudozzanak) lebonyolítják a vásárokat a vásárt berekeszti</i></p>
<p>Így indultak el a csatába. Hőc, hőc katona Egymagunk ülünk egy lóra, Királyfi a csikóra, Azzal megyünk Budára, A budai csatába.</p>	<p>legények, vitézek, királyfiúk, lovak</p>	<p>elindulnak a csatába mondókázva</p>

eljutni, a menetrend alkalmazkodik hozzájuk vagy nekik kell alkalmazkodniuk mindahhoz az információhoz, amit a menetrend tartalmaz?

Egy másik fontos feltétele a tranzakcionális modell működésének, az információátadásnak, hogy a címzett, azaz a gyermek képes legyen befogadni és értelmezni a jeleket. Azok a kisgyerekek, akik valamilyen részképesség-problémával küzdenek, ép érzékszervek mellett sem képesek megfelelően dekódolni a komplex struktúrába ágyazott komplex vizuális, auditív, mozgásos jeleket. Amennyiben a látás, hallás, mozgásészlelés vagy a komplexebb információkezelési képességek – mint a téri és időbeli orientáció vagy a szerialitás – rosszul működnek vagy akadályoztatva vannak, a pedagógus által közvetített információk befogadására és feldolgozására képtelenné válik a gyermek. Különösen iskolakezdésre a differenciált észlelési képességeket, majd erre épülve az alapvető pszichikai, matematikai műveleteket ki kell alakítani a gyermekeknél, ezért fontos, hogy az óvodai anyanyelvi nevelésben az 5. fejezetben bemutatott készségek (beszédértés, beszédészlelés, fogalomalkotás, hallásészlelés, látásészlelés, mozgás, laterális dominancia stb.) fejlesztésére is sor kerüljön.

Ezen a ponton jutunk el a tranzakcionális modell leglényegesebb pedagógiai vonatkozásához, nevezetesen a pedagógus által nyújtott információ pontos dekódolásának és annak alapján a cselekvések végrehajtásának a képességéhez. Minden, a tanulás neurofiziológiai alapját képező fejlesztés alapja a szakszerűen instruált és végrehajtott, szabályozott tevékenység.

A szabályozás a visszajelzések cseréjét jelenti, melyből a kommunikációban résztvevők kivesszük a részüket. Néha elegendő nemverbális csatornán keresztül bólintani, mosolyogni, a gyerek részéről a végrehajtott tevékenység maga a visszajelzés a pedagógus számára, hogy érti az instrukciót, a kommunikáció tartalmát. A visszajelzés mint szabályozás tehát a kódolás és dekódolás, azaz az értelmezés minimumfeltétele.

Ha a több, kevesebb, ugyanannyi fogalmakat és relációkat alakítja a pedagógus, az csak akkor válik lehetségessé, ha a gyerek pontosan végrehajtja a következő instrukciókat:

Számold meg, hány lovat látsz a karámban!

1, 2, 3, 4, 5

Igen, ügyes!

Most számold meg, hány vitéz szeretne lovat vásárolni!

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8

Igen, ügyes!

Nézd meg, jut-e minden vitéznek ló? Párosítsd a vitézeket és a lovakat úgy, hogy minden lóra egy vitéz üljön!

Ügyes. Mit vettél észre?

Nem jutott minden vitéznek ló.

Hány vitéznek nem jutott ló?

1, 2, 3

Miből van több? A vitézekből vagy a lóból? stb.

Amennyiben a fejlesztés a célja a pedagógiai tevékenységnek, akkor az előző példákban vastagon kiemelt instrukciókat pontosan végre kell hajtani, a bennük megfogalmazott műveletekkel együtt. Ezzel a kommunikációs sémával csak a tranzakcionális modellben találkozunk. A többi modellben – a valóságépítés, a ritualizálás, a jelentéstulajdonítás, a problémamegoldás is elvezethet a jó megoldásra, de a folyamat hosszabb, esetlegesebb, az eredmény nem feltétlenül az lesz, mint amit a pedagógiai helyzet céljaként megjelölt a pedagógus.

Visszakanyarodva a címben feltett kérdéshez, azaz „hányan ülünk egy lóra?”, adható egy tranzakcionális, egy rituális és egy interakciós kommunikációs modellben értelmezett válasz is. Ha rituálisan, azaz a kommunikációval való „teremtés” perspektívájából vagy a kommunikáció interakciós, azaz a jelentéstulajdonításban az együttműködést és a szabadságot hangsúlyozó választ adunk rá, akkor nagyon sokan elérhetünk azon a lovon, hiszen táltos ló, szárnyakat bont és parazsat eszik. A tranzakcionális válaszban pontosan meghatározható a lóra ülő személyek száma a kommunikációs kontextusból. Például matematika- vagy fizikaórán a ló paraméterei (súlya, teherbírása stb.) és a ráülni kívánó személyek paraméterei függvényében pontos algoritmus szerint fogalmazható meg a válasz: legfeljebb hárman.

Annak függvényében, hogy mi a célunk, a képzelet, a kreativitás, a motiváció fejlesztése vagy a pontos matematikai és pszichikai műveletvégzés, tudatosan kell megválasszuk a pedagógiai kommunikáció modelljét. A szigorú értelemben vett kognitív műveleti fejlesztésre a tranzakcionálisan értelmezett pedagógiai kommunikáció lehet a megoldás.

10. Rituális kommunikáció az óvodában

„A kommunikáció szimbolikus folyamat, amely létrehozza, fenntartja, kiigazítja és átalakítja a valóságot.”

James W. Carey

Carey megállapítása első látásra merésznek tűnhet (Carey 2009). Valóban a kommunikáció hozza létre a valóságot? Bibliai időket idéz, amikor az ige által létrejött az ég és a föld, a vizek és az élőlények, majd végül megteremtette Isten az embert. A kommunikáció által teremtdött az egész világ. Vizsgáljuk meg, hogy hogyan érvényes Carey állítása a pedagógiai valóságra az óvodai életben.

10.1. Kommunikáció – kommunikatív

Szűkebb, köznapi értelemben a tranzakcionális kommunikációelmélet (adó, vevő, csatorna, üzenet) modellje alapján a kommunikációt információátadásként értelmezzük. Tágabb értelemben kommunikációt jelent minden olyan emberi megnyilvánulás, amelynek segítségével megvalósul annak a gondolatnak (kommunikátumnak) a közzététele, amely adott helyzetben a kommunikáció résztvevői számára valamilyen funkcióval bír. Így aztán ha a kommunikációban az egyik partner elpirul és elakad a szava, az is értelmezhető, mert arról tájékoztatja a többi résztvevőt, hogy megszegyenült vagy meglepődött, azaz arról tájékoztat, hogy egy számára kellemetlen élmény részesévé vált. Ezért a kommunikáció mellett érdemes még a *kommunikatív* fogalmát is tisztázni. Minden olyan „feladói szándék nélküli üzenet”, amelyet a kommunikáció valamely résztvevője értelmezni képes, kommunikatívnak minősül. Ha a kommunikációt nem a szándékosan valamit közölni kívánó oldaláról, hanem a többi értelmező résztvevő oldaláról vizsgáljuk, akkor lényegesen kibővül azoknak a jelenségeknek a száma, amit kommunikatívnak tekintünk (Horányi 2001a). Az óvodapedagógus számtalanszor kerül olyan helyzetbe, hogy a kommunikatív jelenségek alapján hoz döntést: a gyermek legkülönbözőbb, tudattalan kommunikatív jelzéseit kell megfejtse egy-egy probléma megoldása érdekében.

Pedagógiai szempontból a kommunikatív jelenségek jelentősége felbecsülhetetlen. Az óvodáskorú gyermek igen gyakran csak a kommunikatív jelenségekkel tudja tájékoztatni, mi is játszódik benne, mire is van szüksége. A „hisztinek” nevezett jelenségek, amikor a gyermek nyilvánvaló ok nélkül hosszasan kiborulva úgy viselkedik, ahogyan a felnőttek számára nem konvencionális és nem elfogadható, akkor tulajdonképpen a pedagógus a kommunikatív viselkedés mögött az okokra következtethet – megelőző kommunikációs tapasztalata, tudása alapján. Amennyiben a következtetése helyes és az okok „kezelésére” vannak érvényes és alternatív megoldásai, a probléma kezelhető, a gyermek megnyugtatható. A kommunikáció tehát tudatos, szándékos közlést jelent, a kommunikatív jelenség vagy esemény pedig valamilyen számunkra értékes, értelmezhető, felhasználható információ jelenlétét.

A pedagógiában az is fontos, hogy a gyermeket megtanítsuk a kommunikatív jelenségek észrevételére, értelmezésére.

10.2. A kommunikáció mint rituálé

Jelen alfejezetben a vizsgálódás tárgya az a kommunikációs modell – a kommunikáció rituális modellje –, amely a kommunikációra úgy tekint, mint ami által megteremtjük a minket körülvevő világot. Ebben az elméletben egyszerre van jelen mind a kommunikáció, azaz a szándékos közlés, mind a kommunikatív, az a folyamat, amelyben megtanuljuk észrevenni az információkat, értelmezni az információkat, felhasználni az értelmezett információkat viselkedésünk szabályozására.

„A kommunikáció rituális szemléletének a mozgatórugója nem az üzenetek térben való továbbítása, hanem a társadalom időbeni összetartása” (Carey 2009,15). Az elmélet tehát azt állítja, hogy a kommunikációban az üzenetek felismerése és közös interpretációja a közösség és vele együtt a kultúra időbeli fenntartását szolgálja.

Az óvodai nevelőközösségek, a kisgyermek, a családok, a mindennapi „rituálisan” ismétlődő napirendekkel, a hetenként ismétlődő hetirendekkel, az évszakonként majd évente ismétlődő helyi szokások gyakorlásával elsődlegesen nem az információ közlését célozzák, hanem a közösségi élmény megtapasztalását, az együvé tartozás élményének az átélését és fenntartását. Miközben a szereplők megélik azokat a kommunikációs helyzeteket, amelyek forgatókönyvei kötött elemek szerint ismétlődnek (felöltözködés, alvóka kiválasztása, elballagás az óvodába, átöltözés, az óvó néni kedves fogadása, játék a gyerekekkel és az óvó nénivel, közös öröm, közös étkezés stb.), aközben az óvodai kultúra folytonosságát alapozzák meg. Generációk nőttek fel hasonló forgatókönyvekkel az óvodában, ezért van egy közös tudásunk, egy közös óvodai kultúránk, így mindannyian magunkénak érezzük ezt a kultúrát. Ezek a rituálisan ismétlődő fogatókönyvek teszik lehetővé, hogy otthonosan mozogjunk abban a világban, melynek a rituáléit gyakorlás közben megismertük. Az otthonosság egyúttal biztonságossá is teszi számunkra a kultúrát, a környezetet. Ezért jó érzés óvodába menni, vagy az óvodába visszalátogatni, mert sikerült olyan kultúrát teremteni, amit szívesen megélünk, ahová mindig visszavágyunk.

Az óvodai kommunikáció alapvetően rituális, amelyben a legfontosabb a kapcsolat megerősítése, fenntartása. Az óvodapedagógus arra törekszik, hogy a kisgyerekek egymáshoz, az óvodához és a nevelőhöz való kötődését kialakítsa. Ez a kommunikációnak nem az információátadási funkciójával érhető el, hanem annak teremtő jellegével, ritualitásával.

A rítus különböző formáit találjuk meg az óvodában:

1. Formális rítusokat, melyeket különleges helyen, időben tartanak és különleges figyelmet vonzanak és jelölnek: az egyházi ünnepkörhöz kapcsolódó rituálék (locsolkodás, Márton nap), az évszakokhoz kapcsolódó rituálék (szüreti mulatság), az emberi élet fordulópontjaihoz kapcsolódó rituálék (nagy csoportos búcsúzás az óvodától)
2. Olyan formalizált hétköznapi tevékenységeket, amikor számít és jelentősége van, hogy miként teszünk meg valamit, akár egy köszönést, akár egy tevékenységváltást:

öltözködéshez kapcsolódó rituálék, tisztálkodáshoz kapcsolódó rituálék, evéshez, iváshoz, alváshoz kapcsolódó rituálék, a játéktevékenység rituáléi.

A rituális cselekedetekben az ismételhetőség és a megszokottá válás a kulcselem; a rituális cselekedetek azonos formában jelennek meg eltérő időben, különféle szituációkban. A rítusban nem a mit a fontos, hanem a hogyan, azaz hogyan kezdünk hozzá az evéshez (pl. gyertyagyújtás), hogyan hagyjuk abba az evést (pl. Aki ételt-italt adott, annak neve legyen áldott!), mikor lehet fölállni az asztaltól, hogyan készülünk az alváshoz (pl. zene, mese), hogyan „repülünk el Meseországba” (pl. magunkra vesszük a varázsköppönyeget), hogyan üzennek meseországból (pl. megszólal a rézcsevegő) stb. Ezekben a rituálékban fontos az ismétlődő jelleg: minden nap azonos módon éljük meg őket. Ezzel biztosítjuk a gyermek számára az élet ritmusát, a mindennapok kiszámíthatóságát, biztonságát. Talán mindannyian tapasztaltuk azt, hogy ha kimarad egy szó a századjára olvasott meséből a gyermek észreveszi és szóvá teszi, hiszen igénye van az állandóságra, a kiszámíthatóságra, a megbízhatóságra. A minden nap ugyanabban az időben, ugyanúgy elmondott mesével megteremthetjük ezt számára. A gyermeki lélek, de általában az emberi lélek nyitott a ritualitásra.

10.3. A kommunikáció mint pedagógiai cselekvés

A rituális kommunikációnak következménye van. A formális rítusoknál ez nyilvánvalóbb: az óvodai elballagás egyúttal a kisiskoláskor kezdetét is jelenti. A formalizált, hétköznapi rituális cselekedetekkel az emberek önmagukat alkotják meg és önmagukat közvetítik: az identitásukat, reményeiket, értékeiket, a vágyaikat, s ezáltal nemcsak az identitásuk teremődik meg, hanem az a szociális valóság is, amelyben mindennapjaikat élik. Annak a gyermeknek, akinek minden tevékenységtípusra van egy mondókája vagy egy szokásos mondata, cselekedete, annak a személyisége ebből a mívesen szőtt kommunikációs szövetből teremődik meg. Abban a közösségben, ahol az élet minden mozzanatához kötődik egy-egy mondóka, mese, szokásos párbeszéd, ott az általuk teremtett szociális környezet a derűt, a nyugalmat, a kreativitást fogja hordozni.

Az üzeneteknek személyiség- és közösségfejlesztő ereje van. Az óvodapedagógus egy mondatára is lehet támaszkodni, akár a sziklára, vagy össze lehet törni a súlya alatt, akár a szikla súlya alatt. Egy egyszerű mondatban rengeteg erő, ajándék, derű, rengeteg támasz van. Fontos tehát, hogy az óvodapedagógus minden helyzetben fogalmazza meg azokat az üzeneteket, amelyekből a gyermekek felépítik saját személyiségüket (büszke vagyok rád, bízom benned, képes vagy te arra... stb.).

Mindennapi rituális cselekedeteinkkel nemcsak az időt töltjük ki, hanem megteremtjük önmagunkat és a valóságunkat. Pauly szerint, amikor egy cselekvés rituális, tértől és időtől függetlenül közösségiségében ragadja meg a résztvevőket, azaz „a Méhecske csoportosok ezt így szokták” élményben részesíti a gyermeket, aki a Méhecske csoportba jár. A rituális cselekvésben tehát a közösségi együvé tartozás és önkifejezés módja is megmutatkozik, ami az adott közösség nézőpontját, értékítéletét is megjeleníti. Az óvodás gyermek, aki a rituális cselekvés tevékeny részese, korántsem tudatosítja a közösségben

megjelenő nézeteket, értékeket, egyszerűen csak a jól érzi magát benne, gyönyörködteti őt (pl. körtánc a szüreti mulatságon). Föl kell azonban ismernünk, hogy a legerősebb nevelői hatások egyike a közösségben megélt katarzis, ahol szükségtelessé válik az információk interpretációja, mert az élmény szintjén történik meg végérvényesen és kitörölhetetlenül a megértés. Így aztán, ha a kisgyermek már az óvodában megtapasztalja a közösségiség varázsát, a szociális fejlődése számára biztos alapokat rakott le (Pauly 2014).

Rothenbuhler szerint a kommunikáció rituális modellje emlékeztet arra, hogy a kommunikáció erkölcsi tevékenység is, mivel a kommunikáció által létrehozott világban, valóságban élünk, el kell gondolkodnunk azon, mit szeretnénk és mit nem, milyen világot szeretnénk önmagunk és társaink számára teremteni (Rothenbuhler 2006). Föl kell tennünk a kérdést: a kommunikációnk következményei jók lesznek-e vagy rosszak? A kommunikáció által az életünket jobbá vagy rosszabbá tehetjük. A felelősség a miénk, akik részt veszünk a kommunikációban. Ezt nem lehet elég korán közvetíteni a gyermekek felé. Tehát nem csak azért kell szépen beszélni, kulturáltan viselkedni az óvodában, mert ezt így illik, vagy az óvó néni így kéri, hanem azért, mert általa teremtjük meg azt a valóságot, azt a világot, amelyben a mindennapjainkat töltjük. Már a legkisebbeknek is érdemes fölteni a kérdést: milyen világban szeretne élni? Ahol őt is szeretik és ő is kifejezheti a szeretetét vagy épp ellenkezőleg? Mire teszi őt alkalmassá a kommunikáció, a szó? Mit tehet vele? Napot, esőt teremthet vagy zivatart, orkánt? Sebezhet a kommunikációjával vagy épp ellenkezőleg, sebeket gyógyíthat?

11. Az óvodai kommunikáció mint (lét)állapot

Ahogy a 8. fejezetben láttuk, kommunikációról leggyakrabban mint közlésről vagy mint információ átadásról szoktunk gondolkodni. Már a kisgyerek esetében az első kimondott szó, melynek információértéke van, bekerül a babanaplóba, és mérhetetlen boldogsággal tölti el a családot. Fölmerül azonban a kérdés: a kisgyermek esetében vajon csak akkor kezdődik el a kommunikáció, amikor az első értelmes vagy értelmezhető szót kimondja? Mindannyian, akik már kerültünk közelebbi kapcsolatba kisbabával, bizonyára tudjuk, hogy nem akkor kezdődik el a kisgyermek és a környezete közötti kommunikáció, amikor az első tényleges információközlés az első értelmes szó kiejtésével megtörténik.

A csecsemő születésétől fogva kommunikál a környezetével, egyes szerzők már a születés előtti élet, az intrauterin szakasz történéseit is kommunikációként tartják számon. Ahányszor valamilyen szükségletét szeretné kifejezni, jelzéseket ad a környezetére, elsősorban édesanyja számára: ha éhes vagy ha fájdalmat érez, akkor sír, ha komfortosan érzi magát, akkor gögicsél, ha örül az édesanyjának, akkor mosolyog.

Ebből és ehhez hasonló a megfigyelésekből építkezik az a kommunikációs szemlélet, mely a kommunikációra mint állapotra tekint. Horányi Özsébnék, az elmélet megalkotójának első alaptétele: *az ember folyamatosan valamilyen problémahelyzetben van, melyet szeretne megoldani* (Horányi 2001b). A problémát úgy értelmezi, mint a jelenlegi állapotunk és a számunkra kívánatos állapot közötti különbségből fakadó feszültség, melyet mindannyian, minden élethelyzetben megtapasztalunk, amennyiben föltesszük a kérdést: miért érzem magam úgy, ahogy? Tehát, azoktól a ritka helyzetektől eltekintve, amikor csak fekszünk a tengerparti homokon, lazítunk, nem gondolunk a hétköznapiakra, elégedettek, jóllakottak és kipihentek vagyunk, az életünk bármely pillanatában azt tapasztalhatjuk, hogy a jelenlegi és a kívánt állapotunk közt van különbség, azaz van valamilyen problémánk. Ha egy 4 – 5 éves gyermek szerepébe bújunk, akkor egész egyszerűen úgy fogalmazzuk ezt meg, hogy fáradt vagyok, szomjas vagyok, szeretnék anyával lenni, szeretnék azzal az autóval játszani, kíváncsi vagyok, félek stb. A problémát annál nagyobbán érzékeljük, minél nagyobb a különbség a jelenlegi és a kívánt állapotunk között. Ebből adódik a probléma súlyának, mértékének szubjektív megítélése: van akinek nagyon nagy szüksége van a biztonságérzetéhez az édesanyjára, és van, aki már előrébb jár a szocializációban és az érésben, ezért kevésbé problematikus számára az anya időszakos hiánya.

11.1. Szükségletek - problémák

Horányi Özséb szerint, a problémák az egyén szükségleteiből, azok kielégítetlenségéből fakadnak, súlyukat pedig az határozza meg, hogy milyen helyet foglal el egy szükséglet az egyén személyes fejlődéstörténetében, illetve az, hogy mennyire nagy a különbség az egyén jelenlegi állapota és a vágyott állapota között. Egy óvodás kisgyerek esetében



15. ábra. Az óvodás gyermek szükségletei (saját szerkesztés)

a leggyakoribb szükségleti hiányokból fakadó problémák a fiziológias szükségletekhez (álmos, éhes, szomjas, mozgásra vágynak, csikar a hasa stb.), a biztonság szükségletekhez (anya itt hagyta és ettől szorong), a birtoklási szükségletekhez (az én játékkal ne játszson senki), a játékszükséglethez (csak a játékkal töltené az időt), a kíváncsiság szükségletéhez (minden, ami újdonságértékkel bír, érdeklő) kötődnek. Később megjelennek a kompetencia- és a státuszszükségletek is (minél szebb legyen az alkotása, minél többet ismerjék el, hogy ügyesen dolgozott stb.) (15. ábra).

Mikor kielégítődnek a gyermek szükségletei, nem tapasztal problémát, pozitív érzelmet él át, amikor nem elégitődnek ki a szükségletei, problémahelyzetbe, negatív érzelmi állapotba kerül. Minél fiatalabb a gyermek, annál kevésbé képes felismerni azt, hogy mire is lenne szüksége, továbbá az is problematikus számára, hogy megnevezze a szükségletét, a szükségletéből fakadó érzéseit, és magát a problémáját sem képes megfogalmazni. Az érzelmek hatására csak sír vagy dühös, esetleg agresszívan viselkedik (16. ábra).

11.2. Kommunikáció és problémamegoldás

A problémamegoldás nagyon sok esetben kommunikációval vagy a kommunikáció segítségével valósítható meg. Első lépésként, úgy segíthet az óvodapedagógus a gyermeknek, ha helyette megnevezi a gyermek által átélt érzelmet, ezzel megnyugtatta a gyermeket, hogy észrevette, látja, hogy milyen érzelmet tapasztal meg a gyermek. A megfogalmazással mintegy tükröt tart a gyermek felé, szembesíti őt saját érzelmeivel. Ekkor a gyermeknek van lehetősége esetlegesen „korrigálni”, ha nem jól észlelte volna az óvodapedagógus a gyermek érzelmeit. Jó, ha kérdés formájában fogalmaz az óvodapedagógus, arra is készítve a kisgyereket, hogy válaszoljon, azaz interakcióba lépjen vele. Az interakcióba fektetett energia tompíthatja az érzelmek vehemenciáját, erejét, ami fontos a probléma megoldásához.



16. ábra Szükséglet – probléma – érzelem kapcsolata (saját szerkesztés)

Pl.

- Félelemmel tölt el, hogy ismeretlen gyermekek vesznek körül?
- Dühös vagy, mert nem figyelnek rád?
- Elkeserít, hogy anya elment?

Minél gyakrabban segít az óvodapedagógus megfogalmazni a gyermekek érzelmeit, minél gazdagabb szókinccsel, akkor is, ha pozitív, és akkor is, ha negatív érzelmekről van szó, annál inkább támogatja a gyermekek verbális érzelmkifejezését, érzelmi kommunikációját. Minél többször készíti arra az óvodapedagógus a gyermeket, hogy fogalmazza meg, mit érez, annál inkább azt a kultúrát teremti meg, melyben a kommunikáció mint állapot (mint ami alkalmas arra, hogy a belső történéseinket kivetítsük) folyamatosan jelen van.

Második lépésként abban kell segíteni a gyermeknek, hogy az óvodapedagógussal közösen feltárják azt a kielégítetlen szükségletet, ami a negatív érzelmek mögött meghúzódik, és azt, ahogyan kielégíthető lenne a gyermek számára. Arra kell rákérdezni a pedagógusnak, hogy mire lenne szüksége a gyermeknek.

Minél pontosabban sikerül feltárni a gyermek szükségleteit, annál inkább biztosak lehetünk abban, hogy megtaláljuk közösen a megfelelő megoldást a harmadik lépésben. Ebben szintén az óvodapedagógus bölcsességére van szükség, amikor a lehetséges megoldásokat felkínálja a gyermek számára.

Pl.

- Szeretnéd, ha segítenék megismerkedni a gyerekekkel?
- Szeretnéd, ha megcsodálnák a gyerekek azt, amit alkottál?
- Megnyugtató, ha kapnál egy ölelést? Kitől szeretnél egy ölelést kapni? Ki simogasson meg?
- Örülnél, ha megnézhetnéd édesanyád fényképét?

Miért is van szükség arra, hogy az óvodapedagógus az érzelmek és a szükségletek azonosításával vezesse el a gyermeket a probléma megfogalmazásáig?

Horányi második alaptétele, hogy a problémát kommunikáció segítségével lehet felismerni, megfogalmazni és megoldani. Ahhoz, hogy a problémát az egyén felismerje, megfogalmazza és megoldja, ún. életvilág-tapasztalattal kell rendelkezni, azaz az életről és a kommunikációról való tapasztalattal. Ezek a tapasztalatok eredményezik a kommunikációs felkészültséget: ismereteket, képességeket, attitűdöket, melyek birtokában a probléma felismerhető és a megoldása kidolgozható. Minél érettebb a gyermek, annál gazdagabb az életvilág-tapasztalata, annál jobb a kommunikációs felkészültsége, kezdet-

ben azonban mások, tapasztaltabbak támogatására szorul. A kommunikációs fejlesztés az óvodában a kommunikációs felkészültség fejlesztését jelenti, olyan szerepjátékokat, melyekben mind a kommunikációs képességek (leírás, magyarázat, összehasonlítás, egyszerű következtetés), mind az érzelmes és szükségletek kommunikációja, mind a kommunikációs helyzetekhez és szerepekhez (boltos, orvos, papás-mamás stb.) kötődő ismeretek gyakorolhatók.

Horányi harmadik alaptétele: *a probléma megoldása az egyensúly állapotát eredményezi, azaz a kommunikáció hozzájárul az egyensúly állapotának kialakulásához, a szükségletek kielégítéséhez.* Ezért is jelenthetjük ki, hogy a kommunikáció az egyik legalapvetőbb emberi tevékenység. A kommunikációtól nemcsak a társadalomban való boldogulásunk, a munkaerőpiacon való elhelyezkedésünk, a kapcsolatalakításban való sikerességünk, hanem személyes jól-létünk is függ.

Minél jobban, pontosabban, érzékletesebben vagyunk képesek megfogalmazni érzéseinket és szükségleteinket, annál nyilvánvalóbbá válik önmagunk számára az, hogy mi is a problémánk, és mi lehet a problémára a jó megoldás. A kommunikáció tehát önismerethez és énhatékonysághoz vezet, kialakítja bennünk azt az attitűdöt, mely a személyes bevonódásunkat, személyes felelősségünket hangsúlyozza saját kommunikációs és élethelyzeteinkben, saját problémáink megoldásában.

Az is belátható, hogy az érzéseink és szükségleteink pontos, részletes, határozott és érzékletes kommunikálása nem más, mint az asszertív kommunikáció, amelyben a személyes érdekek érvényesítése legalább annyira fontos, mint kommunikációs partnereink érdekeinek meghallgatása, elfogadása. Joggal állíthatjuk tehát, hogy az asszertív kommunikáció fejlesztése, az önismeret megalapozása, az énhatékonyság megtapasztalása már az óvodában elkezdődik.

12. Az óvodai kommunikáció stratégiája: az együttműködés

Az emberi együttélésben olyan társas viszonyok alakulnak ki, melyek lényege, hogy a résztvevők egymásban a kommunikációra és a célirányos cselekvésre képes alanyokat, potenciális versenytársakat és/vagy együttműködésre kész partnereket ismernek fel, akiknek jelenléte óhatatlanul hatást gyakorol rájuk. Az egymásra gyakorolt hatás sokféleképpen befolyásolja a szereplők viselkedését. Van akit a versengés inspirál, van aki az együttműködésben érzi jól magát.

A társas együttélés akkor ölt határozott társadalmi jelleget, amikor a szereplők aktivitásai, cselekvései a társakhoz kapcsolódnak, rájuk irányulnak, még inkább, amikor velük valamiképpen össze is hangolódnak, koordinálódnak, és együttműködés alakul ki közöttük (Terestyéni 2008). Együttműködésről akkor beszélünk, ha két vagy több ember együtt hajt végre valamilyen feladatot. Vagyis a saját egyéni céljaikat szem előtt tartó, egymástól független szereplők összehangoltan, egymásra tekintve, egymásra támaszkodva próbálnak elérni egy közös célt. Az együttműködést az a felismerés hívja életre, hogy a szereplők egyedül, önmagukban nem tudnak boldogulni, társak nélkül nem képesek megoldani a mindnyájuk számára fontos feladatokat (Terestyéni 2008, 5–6).

Az együttműködés feltételei:

- csak akkor együttműködés egy együttes tevékenység, ha az valamiképpen a benne résztvevő összes szereplő javát szolgálja, mindnyájuk számára fontos, közös nyereséget eredményez, vagyis „az együttműködés, éppúgy, mint a szolidaritás, feltételezi a célokra, illetve az érdekekben alkalmazott módszerekre vonatkozó nagymérvű egyetértést” (Hayek 1992, 26 idézi Terestyéni 2008),
- a szereplők tudatában vannak a közös nyereség lehetőségének és közösen el is szeretnék azt érni, tehát kölcsönösség áll fenn közöttük (Terestyéni 2008, 5–6).

Azt érdemes megjegyezni a két bemutatott feltétellel kapcsolatban, hogy olykor nem racionálisan, hanem érzelmi alapon is teljesülhetnek az együttműködés feltételei. Például egy körtáncot sem a népi kultúrákban, sem manapság nem valamilyen racionális ok miatt táncolunk (kivéve az esőtánc, a versenytáncok vagy az előadások), hanem pusztán az élmény miatt, amit megélhetünk a közös mozgásban, ritmusban. A rákészülés és a részvétel nem a racionális érvek mérlegelése alapján történik, hanem érzelmi döntés alapján.

A versengés dominanciája jellemző napjaink nevelési gyakorlatára: versengés a jó jegyért, a jobb elismerésért, a pedagógus szimpátiájáért, a jobb közösségi megítélésért, az óvodában a jobb játékért, a jó helyért a sorban stb. A versengés az ember veleszületett sajátossága és jelentős szerepe van a társadalmi szerepek és pozíciók megfelelő betöltésében, a társadalom alrendszerének a működésében, tehát érthető, ha az intézményesített nevelés foglalkozik a tisztességes verseny szabályaival, feltételeivel, a versengéshez szükséges kompetenciák alakításával. Ugyanakkor a társadalomban és az emberi kapcsolatok alakításában való konstruktív részvétel az együttműködési képességtől függ, és végső soron a *kommunikáció az együttműködésben teljesedik ki*.

A szereplők részvételét az együttműködésben csak akkor tekinthetjük az ő részükről valóban együttműködésnek, ha a részvétel autonóm döntésük, saját elhatározásuk eredményeként valósul meg. Ez komoly nevelési feladatot jelöl ki a köznevelés számára: a gyermekkel fel kell ismertetni az együttműködés előnyeit, pozitív hozadékait, be kell gyakoroltatni az együttműködés módszereit, formáit, hogy képesek legyenek autonóm módon is részt venni az együttműködésben.

12.1. Együttműködés az óvodában

A közösen végzett tevékenységek: az éneklés, a dalos játék, a zenélés, a mesélés, az étkezés, az elpakolás, a közös játék, a közös építkezés, az öltözködés, a közös mesélés, beszélgetés. Ezekben a helyzetekben a cselekvéseinket egymáshoz igazítva létrehozunk valamit, amit egyedül aligha lettünk volna képesek, mert szükség volt a másokra, a társra, a társ hozzáadott értékére is. Gyakran szembesülünk már az óvodában is azzal a helyzettel, hogy egyedül nem megy, szükségünk van valakinek a segítségére, az együttműködésére, a jelenlétére. Óvodásnál még az is előfordul, hogy elaludni is csak valakinek a segítő jelenléte, együttműködése által tud. Ezekben a helyzetekben lehetősége van a gyermeknek arra, hogy megtapasztalja azt, milyen nagyszerű érzés, ha együttműködik valakivel, ha segít valakinek vagy ha neki segítenek, ha vele együttműködnek.

Az együttműködések gyakran *megállapodásokban* öltenek testet; ezek olyan kommunikációs események, amelyeknek funkciója, hogy egy bizonyos cselekvés mellett kötelezzék el a beszélőt (Austin 1990, 151). További hasonló, az együttműködést a kommunikációban megtestesítő formák az ígérek, fogadalmak, felajánlások, szerződések és jótállások. Ezeket Searle elkötelező beszédaktusoknak nevezi, amelyek – ha a beszélő komolyan, őszintén gondolja őket –, akkor arra irányulnak, hogy a világ állapotában a beszélő szavainak megfelelő változás következzen be, tehát megvalósuljon az, ami mellett a beszélő elkötelezi magát (Searle 2000, 149).

Az óvodában főként a megállapodások lehetnek napirenden, aminek az a jellegzetessége, hogy nem csak egyirányú elköteleződést létesítenek egyes szereplők, hanem több azonos helyzetű szereplő közötti kölcsönös elköteleződést, kölcsönös ígéretet. A kölcsönös elköteleződésnek nyomatékot adhat, ha írásban vagy az óvodában infografikusan rögzítik is (pl. házirend, csoportszabály, viselkedési szabályok, vö. *12. kép*), vagy nemverbális rituális eszközökkel, kézfogással vagy egy fiktív szereplő bevonásával (pl. egy tündér, aki figyeli a szabályok betartását) megerősítik.

A megállapodások érvényességének alapvető feltétele a felek őszintesége, vagyis az, hogy valóban szándékukban álljon megtenni azt, amiben megállapodtak, továbbá, hogy a szereplők képesek is legyenek megtenni azt, amire elköteleződnek. Ezek a szempontok számítanak kihívásnak óvodai környezetben. Az együttműködés szándéka csak akkor fogalmazódik meg a gyermekben, ha megtapasztalta annak jelentőségét saját maga számára, és belátja azt, hogy a partner számára is fontos az ő együttműködése. Ennek szubjektív kognitív feltételei vannak, kell hozzá szellemi érettség. Emellett az érzelmi tapasztalás, az empátia az, ami egy óvodáskorú gyermeket arra készítet, hogy megfogalmazza az

12. kép. Viselkedési szabályok dobókockán



együttműködés szándékát. Érzelmi átélés nélkül nincs együttműködés kisgyermekkorban. A képességek hiánya is gátat szab az együttműködésnek, a szándék ha meg is van a gyermeknél, gyakran a képesség az, ami akadályozza az együttműködésben: például nem képes tíz perc koncentrált figyelemre, amennyi a közös mesehallgatáshoz szükség lenne.

12.2. Az együttműködés fejlesztése

A személyközi kommunikáció értelmezései közt is találunk olyant, amelynek segítségével megfelelő támpontokat kaphat a pedagógus az együttműködés alakítására. A kommunikáció dinamikáját a participációs elmélet szerint a stratégiák biztosítják, melyek két nagy csoportja az együttműködés és a versengés. A kommunikációs stratégiák olyan viselkedés-minta láncolatok, amelyek a kommunikáció törzsét alkotják, amelyek valamilyen cél elérését, probléma megoldását teszik lehetővé (Horányi 2001b). Az együttműködő kommunikációban a részt vevő szereplők valamilyen közös célt tűznek ki, melynek megvalósulásától közös nyereséget remélnek. Nem abban érdekeltek, hogy a partner rovására jussanak nyereséghez, hanem abban, hogy közös erőfeszítéssel maximalizálják az elérhető nyereséget. Például, amikor a gyerek felismeri, hogy egymásnak adogatva az udvaron a labdát, nagyobb örömet okoz, mint ha csak egymaga próbál játszani vele, akkor az együttműködésről szerzett tapasztalatot.

Paul Grice napjainkban is alaplűnek tekintett és sűrűn idézett előadása a társalgás logikájáról (Grice 1975) mondja ki első ízben az együttműködés maximáit, törvényeit (7. táblázat).

Az együttműködésre nevelés az óvodában mindenekelőtt a Grice-i maximák begyakoroltatását jelenti a kommunikációban. Az óvodás szeret fabulázni, szereti fiktív törté-

7. táblázat. Grice maximái

A minőség törvénye	Ne mondj olyasmit, ami hamis.
A mennyiség törvénye	A megnyilatkozásban legyen éppen elegendő információ.
A mód (modor) törvénye	A megnyilatkozás legyen világos és pontos.
A kapcsolódás (relevancia) törvénye	A megnyilatkozás kapcsolódjon a beszédhelyzethez.

netekkel kiszínezní az eseményeket. Mágikus gondolkodása gyakran készíti arra, hogy máshogyan lássa és ezáltal máshogyan mesélje el az eseményeket. A kisgyermeki kommunikáció ezért a minőség törvényének nehezen felel meg. Mégis, amikor a helyzetnek komoly tétje van (pl. konfliktus alakult ki, bántás, sértés történt), szükség van arra, hogy a minőség törvényét betartsa, az igazságot mondja. Fontos tehát, hogy az óvodapedagógus, a szülő finoman rávegye a gyermeket arra, hogy az eseményeket úgy mutassa be, ahogy azok megtörténtek az ő szemszögéből.

Pl. *Valóban így emlékszel, így történt? Vajon a maci, aki a polcról figyelt, így látta? Meg tudod fogalmazni, ő hogy látta?*

A mennyiség törvényét még következetesebben kell gyakoroltatni a kisgyermekkel. Egy-egy kommunikációs vagy más esemény időben, térben elhelyezhető, és a megértés miatt el is kell helyezni azt. Ugyanígy a szereplők és azok egymáshoz viszonyított kapcsolatai és cselekedetei is fontosak, hogy közösen tudjunk egy eseményre reflektálni. Az óvodáskorú gyermek hajlamos in medias res kommunikálni, azaz a dolgok közepébe vágni. A kérdésekkel irányított információmegosztás itt is segít felismertetni a gyermekkel, hogy mi minden szükséges ahhoz, hogy a környezetünk megértse, amiről beszélünk.

Pl.

Gyerek: Dóri adott nekem egy szép autót.

Óvónő: Ki a Dóri? Mikor adta az autót? Milyen alkalomból adta az autót?

A kommunikációs készségfejlesztés az óvodában a legkorábban a mód (modor) törvényének betartására kell irányuljon. Nyelvi játékokkal olyan helyzeteket kell teremteni, melyben a gyermek pontosan, érthetően és rendezetten tudja kifejezni az üzenetet. Ilyen játék például egy meseillusztrációt tartalmazó képről való mesélés, a többieknek ki kell találniuk, melyik meséről van szó. A szabály: végig kell hallgatni, hogyan mondja el, mit lát a képen, és csak utána szabad találgatni. Ehhez a játékhoz a gyermekekkel közösen feldolgozott mesék illusztrációit használjuk, legalább tíz darabot. Szintén jó játék, ha meseszereplők képkártyáját húzzák ki a gyerekek, és megpróbálják leírni, melyik szereplőt tartják a kezükben úgy, hogy nem nevezik a nevén a szereplőt, hanem kategóriák szerinti tulajdonságait mondják el: ember vagy állat, férfi vagy nő, néglábú vagy kétlábú stb. Az óvodapedagógus minden esetben irányít, segít a kategóriák megtalálásában.

A legnehezebben betartható törvény a kisgyermek számára a kapcsolódás (relevancia) törvénye, vagyis hogy úgy kommunikáljon, hogy a megnyilatkozása kapcsolódjon a beszédhelyzethez. Éppen a kognitív fejlettsége és a kommunikációs tapasztalatlansága miatt fordulhat elő bemutató foglalkozáson, ahol az őszi és az őszi tevékenységek a téma, a következő helyzet:

Óvónő: Mit csinálnak az emberek ősszel? (A mezőgazdasági munkálatokat bemutató őszi kép kapcsán hangzik el a kérdés.)

Gyerek: Turkálnak a szekrényben a meleg ruhákért!

Ilyen esetben az óvodapedagógus tapintatosan jelezheti, hogy bár igaz, amit a gyerek mond, de a téma szempontjából nem releváns, mert nem az öltözködésről, hanem a mezőgazdasági munkálatokról beszélnek. A kapcsolódást jól lehet gyakoroltatni a kukuktojás játékkal. Képkártyákon egy-egy fő témát mutatunk be a gyerekeknek, melyek közül

egyik kakukktojás. Megbeszéljük közösen a történetet, megállapítjuk, mi a fő téma (utazás, betakarítás, szánkózás stb.), majd megvitatjuk, melyik a kakukktojás és miért.

Összegzésképpen megállapíthatjuk, hogy az együttműködésre nevelés már az óvodában el kell kezdődjön. Az anyanyelvi nevelés feladata nemcsak a szókincs bővítés, az önkifejezés fejlesztése, hanem a fejlesztés egy magasabb szintjét, a társakkal való nyelvi együttműködést is célul tűzheti ki. Az persze nem elvárható, hogy az óvodáskor végére minden gyermek képes legyen nyelvi együttműködésre, a kisiskolás korban teljesedik ki ez a képesség. Az érzelmi tapasztalatszerzésen alapuló fejlesztést a meséken keresztül, a „jött helyébe jót várj” kölcsönösség elvének a felismerésével és gyakorlati alkalmazásával lehet megvalósítani.

13. A narratívák szerepe az identitás alakulásában

A kisgyerekkor (2–7 év) meghatározó élménye a történetekkel való találkozás. Ideális esetben, akár féléves kortól találkozunk a kisgyerek történetekkel, rövid narratívákkal egy-egy képeskönyv kíséretében, ahol még a narratíva nem feltétlenül áll össze egésszé, hanem egy-egy állatról, személyről, annak a környezetéről, a cselekvéseiről szól a megjelenített illusztráció. Amikor nézegeti a szülő a gyerekekkel a képeskönyvet, ösztönösen alakul a narratíva, kérdésekkel hívja elő elsősorban önmagából a felnőtt azt a narratív struktúrát, mely segít a darabokat egésszé összeállítani, kitapintható formába, struktúrába önteni a részeket, a részleteket.

A narratíva elbeszélést, értelmezést, magyarázatot, tudás-elmondást jelent az idegen szavak szótára szerint. Az embernek természetes igénye a narrativitás; a környező világ, az ismeretlen megismerésének feszültsége narratív struktúrákkal oldható fel. A megismerésre váró események, körülmények mindig hordoznak valami feszültséget, amit csak akkor tudunk feloldani, ha sikerül elmesélni s ezáltal értelmet adni nekik, értelmezni.

13.1. Az értelmi fejlődés narratív elmélete

Jerome Bruner, pszichológus és oktatáseméleti szakember, értelmi fejlődési szempontból hangsúlyozza a történetek jelentőségét: „... annak, hogy történeteket mondunk (...), egyik fontos oka pontosan az, hogy »értelmet adjunk« annak, amivel életünk során találkozunk...” (Bruner - Luciarelli 1989, 79, idézi Pléh 2012.)

Mivel a történetek, az elbeszélések mindennapi életünk részei, ezért azokat Bruner (2001) az *emberi gondolkodás sajátos műfajának* is tartja, megkülönböztetve az empirikus, logikus gondolkodástól. Az emberi megismerés nézete szerint kétféle lehet: logikai-tudományos, mely a tények megvizsgálásától, elnevezésétől, a tapasztalatoktól elvonatkoztatva logikai-oksági viszonyokba rendezi az egyetemes szabályokat, törvényeket, elméleteket (pl. a Newton-i dinamika alapelvei és elmélete). Ez a gondolkodási modell a személytelen érvényesség modellje, a természettudományos hozzáállás sajátja.

E mellett, a gondolkodásnak van egy elbeszélőmódja, amely az emberi szándékokat és tetteket, az ezekkel kapcsolatos történéseket és következményeket írja le. Igazolását nem az adatokra, szabályokra, törvényekre, elméletekre alapozza, hanem az életszerűsége, hiszen ha a belső szabályszerűségeit tekintve a történet kerek egység, akkor az egy elfogadható világmodell a befogadó számára (Cs. Gyimesi 1992). Ebben a gondolkodási modellben történetek vannak és leírások, egyediség, epizódok és személyek (bölcsészeti hozzáállás).

Bruner meglátása szerint, már egészen kisgyerekkortól, már 3–4 éves kortól kezdve, két különböző sémával közelítünk a világhoz. Az egyik az emberi séma, ez lenne a narratív hozzáállás lényege, a másik az absztrakt személytelen séma. „Mivel mindannyian elbeszéléseket élünk meg életünk során, és mivel elbeszélések segítségével értelmezzük saját megélt életünket, ezért alkalmas a narratív forma mások cselekedeteinek a megértésére” (MacIntyre 1999, 284, Mitev–Ariel 2006, 34).

A Walter Fisher által jegyzett narratív paradigma erősíti a Bruner-féle teóriát. Fisher azt állítja, hogy nem csupán a gondolkodásnak, de az *emberi megismerésnek is egy módja a narrativitás*. Szerinte a történetek feltétele a koherencia, mely a narratíva struktúrájában, a történetek közti hasonlóságban és a szereplők hitelességében valósul meg. Bevezeti a „homo narrans” metaforát, mely kifejezi az ember alapvető késztetését arra, hogy a világot történetek által értse meg (8. táblázat).

Az 8-as számú táblázat néhány szempont mentén összeveti a két gondolkodási, megismerési módot. Két különböző ember- és világkép határozza meg a kétfajta gondolkodást, a világ megismerésének módja is alapvetően különbözik egymástól: az egyik történeteken és meséken keresztül ismeri meg, a másik elméleti modelleken keresztül ismeri meg a világot. Az egyik sajátja a történet a maga belső világfolyamataival és világtörténéseivel, a másik a leírás szintjén ragadja meg az adatokat, tényeket. Életkor, kulturális beágyazottság, pszichés egyéni sajátosságok és élethelyzet szerint változó, hogy a gondolkodás mely formája válik dominánssá. Bizonyos életszakaszokban, például kisgyermekkorban a történetek lesznek a gondolkodás alapvető összetevői, a történetek tanítják a kisgyerekeket az emberi szándékok, az emberi cselekvések értékének és egyáltalán az emberek világának megértésére (Bruner 2001, 27–29; Fischer 1984).

A történetek azért alkalmasak a világ megértésére, mert olyan érzéseket, képeket, hely- és időmozzanatokot, szereplőket és cselekvéseket sűrítenek egy-egy sémába, amelyek a mindennapi társas kapcsolatok prototípusai, amelyekkel és akikkel azonosulni tudunk, bele tudjuk képzelni magunk a szituációba. Sarbin szerint a történet szimbolikus számadás az emberi cselekvésekről időben és térben elhelyezve: van kezdete, közepe és befejezése, de legalább a „befejezettség érzetét” kelti. „Minden történet események mintázatából áll, ez a cselekmény. A cselekmény szerkezetének központi vonása, hogy benne emberi nehézségeket a megoldásukra tett próbálkozások követik” (Sarbin 2001, 59). Ez a *kiszámíthatóság, kitapinthatóság, ami a sémában rejlik, nemcsak biztonságérzetet ad, hanem kielégíti az ember struktúraéhség-igényét is*: a jó elnyeri jutalmát, a rossz a büntetését, mindenki boldogan él, amíg meg nem hal, a problémáknak van megoldásuk, mindig

8. táblázat. A megismerés módjai Bruner (1990, 2005) és Fischer (1984) alapján

	Narratív megismerési mód	Elméleti-paradigmatikus megismerési mód
emberkép	az emberek történetmesélők	az emberek racionális lények
világkép	a világ történetekből áll	a világ logikai kirakós játék
világ megismerése	történeteken, meséken keresztül	spekulatív modelleken
szerveződés	idői, szekvenciális cselekvés	időtlen, kategorikus, alárendelő
szövegbeli megfelelő	történet - szándék	leírás: hierarchia-viszonyok
eszmény	egyesítés, epizódok	személytelen érvényesség
beágyazottság	személyes és társas	kontextusmentes törekvés

vannak problémák, amelyeket meg kell tanulni megoldani, kitartással, szorgalommal, lelkesedéssel végül a hős célba ér.

Vladimir Propp az orosz mesék narratíváját használta fel a történetek struktúrájának leírására, azokat legkisebb alkotó elemeikre, a narratémákra bontotta. Megkülönböztetett hét alaptörténet-szerepet, amelyet a szereplők játszanak (a királykisasszony és az apja, a hős, a hamis hős, az ellenfél, a segítő, az adományozó és a küldönc), és harmincegy funkciót, amelyek a cselekményt alkotják. A funkciók a szereplők jelentősebb akciói, amelyeknek a történet mesélése során valamilyen kulcsfeladatuk van a cselekmény szempontjából (a hős bemutatásától kezdve az utolsó funkcionális egységig, a bűnös megbüntetéséig). Nem minden narratívában található meg valamennyi a funkciók közül, de ismeretük azért fontos, mert jelentősége van azoknak a funkcióknak is, amelyek kimaradtak, vagy torzultak a narratívában. A történetben a narratíva mindig valamilyen konfliktustól a rend, rendezettség irányába tart, míg megteremtődik az új egyensúly (Propp 2005).

Már az óvodás is képes a főbb szereplőket felismerni, és a cselekedeteiket, vagyis a funkciókat azonosítani. Minden jó történetben van egy használható séma a történetben megjelenő probléma megoldására. Így a narratíva nemcsak a *struktúraéhséget és a bizton-ságszükségletet elégíti ki, hanem mintát kínál a világban való eligazodásra.*

Bruner lényegesnek tartja a narrativitást (1990, 2005) szocializációs szempontból, és mint általános emberi attitűdöt írja le. Meglátása szerint, a kultúra és a társadalom is történetekben él és hagyományozódik tovább. Ezt a narratív szerveződést a történetek a következő paraméterekkel tudják támogatni:

- a cselekvés: minden történetnek az oksági, a cél-szerkezete azonosítható, azonosításra vár (miért indult útnak, mit szeretett volna elérni)
- a cselekvési sor fenntartása (milyen próbatételeken, viszontagságokon ment át a hős, kik voltak a segítői, kik voltak, akik akadályozták)
- szociálisan odaillő használat (illik ahhoz az élethelyzethez, amiben a kisgyerek találja magát; vannak történetek, amelyek általános sémákat tartalmaznak, ezért könnyen illeszthetők a helyzetekhez)
- a narratívában van valami váratlan, az elbeszélésre érdemes feszültség, fordulat, hiszen nem minden érdemes elmondásra; a furcsaság lesz érdemes elmondásra

A történetnek az is szerepe, hogy érthetővé tegye a kanonikus kulturális mintáktól való eltérést. Az igazán emlékezetes mesék mindig tartalmaznak valami furcsa (természetfölötti) mozzanatot mely által az adott narratívát kiemelik a hétköznapokból (Bruner 1990, 49–50).

13.2. Az identitás narratív elmélete

A 20. század végén a filozófiában és a pszichológiában megjelennek azok az elméletalkotók, akik a narratívát az énkép és az identitás alakulásának eszközeként írják le (Dennett 1991; Ricoeur 1999; László 2005, idézi Pléh 2012).

Eszerint a történetek hozzák létre Dennett-nél a tudatosságot, Ricoeurnél az Én-t, valamint a normák világát. *A magunkról való történetmondásban látják a kulcsát annak, hogy*

miféle elképzeléseket hordozunk arról, hogy kik is vagyunk valójában, társadalmi azonosságunk, történetekben nyilvánul meg.

Ricoeur szerint az ember önértelmezése az elbeszélésekben kap kitüntetett terepet: fikatív történeteket kitalálva alkotjuk meg magunkat mint a lehetőségek világát. Az ember valójában egy elbeszélő hálózatban él, és ebben hozza létre, alkotja meg saját magát (Ricoeur 1999, 384).

A narratív identitás lehet egy olyan elméleti keret, aminek a segítségével integrálni tudjuk a folyamatos változást az életünkbe. Ahhoz, hogy az ember élete koherens egész lehessen, szüksége van valamiféle rendszerre. A történetmesélés a rendszeralkotás ősi formája, melynek segítségével az ember életének mindennapjait valahonnan valahová tartónak érzékeli (Keupp – Ahbe – Gmür – Höfer – Mitzscherlich – Kraus – Straus 1999, idézi Siba 2008).

Az egyes élethelyzetekre (munka, szórakozás, család stb.) adott konkrét válaszainkat narratív módon is megéljük. Az élethelyzetekben létrehozott narratívák egy-egy sajátos formái az én tematizálásának: én, aki segítettem teríteni, én, aki szépen elénekelttem, én, aki egyetlen hibát sem vétettem matekból stb. Minden életesemény egyúttal egy-egy döntési helyzet is, valahogyan reagálni kell a helyzet által kínált problémára, és ez a reakció, ez a döntés formálja az énképünket. Vagyis az élethelyzetben megvalósul az én-tematizáció, és ez a tematizáció hatással van a saját magunkról alkotott képre. Az óvodai, iskolai helyzetekben különös jelentősége van annak, hogy a pedagógus miként működik együtt a gyerekekkel az átélt története megalkotásához, és ezáltal az énje tematizálásához, önmagáról alkotott képéhez. Az *átélt történetek* sémáját közösen szerkesztjük azokkal, akikkel végrehajtjuk; arról szólnak, hogyan próbálják életüket az emberek másokéval összehangba hozni. Az *elmesélt történetek* narratív magyarázatok, melyeken keresztül próbálnak jelentést és összefüggést teremteni életükben az egymással társalkodók (LUUUUTT Model from CMM institute for Personal and Social Evolution, 2014 átdolgozott formája, idézi Griffin – Andrew – Glenn 2014, 69; Griffin 2003; Pearce – Pearce 2000). Az élethelyzetben a helyzet narratív struktúrája által (átélt történet) kialakul egy ún. részidentitás, tehát, a közösen átélt történetek alakításával pozitívan befolyásolható a gyermek önmagáról alkotott képe, részidentitása.

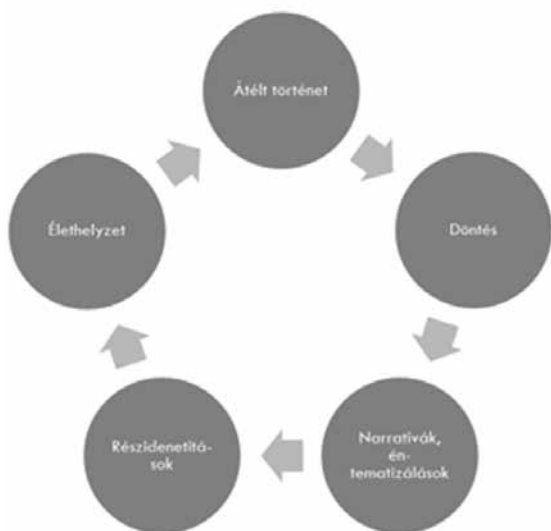
Az élethelyzetek narratíváinak közös sajátossága, „hogy mindegyiknek van irányultsága, elmesélés közben rendszerezük az eseményeket, fontossági sorrendbe állítjuk őket, némelyeket jobban hangsúlyozunk, másokat csak megemlítünk, esetenként váltunk az idősíkok között, máskor lineárisan írjuk le az események láncolatát. A narratíva sajátja, hogy nemcsak leírja, rendszerezi az eseményeket, hanem teremti is a valóságot” (Siba 2013). Ezt a kommunikáció rituális elmélete is megerősíti: a kommunikációban hozzuk létre a körülöttünk lévő valóságot és végső soron önmagunkat „*A kommunikáció szimbolikus folyamat, amely létrehozza, fenntartja, kiigazítja és átalakítja a valóságot*” (J. Carey 2009, 19, idézi Andok 2017).

Az egyes életeseményeink kapcsán hozott döntéseinket az is meghatározza, hogy mit gondolunk önmagunkról. A pozitív énképpel, önbizalommal és reménnyel teli ember az életeseményekben sajátos módon vesz részt, és ezáltal sajátos módon alakítja azokat.

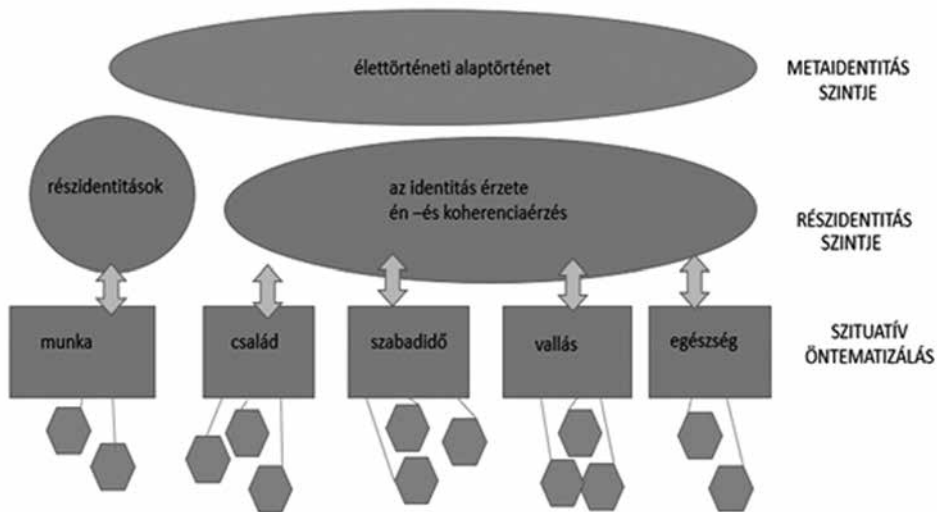
Ugyanez elmondható a negatív énképpel rendelkező emberekről is. Vagyis az átélt és elmesélt (narratívák) történetek és a részidentitások egymást meghatározó spirális folyamatában alakul az identitás, az én (17. ábra). A történetalkotásnak, történetmesélésnek identitásképző szerepe van.

A sokféle élethelyzetben megélt életesemények különböző részidentitásainkat alakítják: pl. az iskolai részidentitáshoz tartoznak az iskolai sikerek, kudarcok, diákcsínyek, játékok; Keupp identitáselmélete szerint folyamatosan dolgozunk azon, hogy életünket egységesnek és egésznek láthassuk. Szerinte az élettörténet narratívája képes a részidentitások közt kohéziót létrehozni (18. ábra). „A részidentitások és különösen az identitásérzet olyan komplex rendszerek, melyeknek csak egy része tudatos és melyekből csak egyes részleteket tudunk elmesélni. A központi elbeszéléssel azonban más a helyzet, mivel abban az összes identitásrész jelen van” (Keupp – Ahbe – Gmür – Höfer – Mitzscherlich – Kraus – Straus 1999, idézi Siba 2008, 2013).

Az élettörténeti alaptörténet azokból az eseményekhez köthető szituatív átélt és elmesélt történetekből építkezik, amelyeket egy-egy eseménysorra alkotunk, amelyben testet öltének a személy részidentitásai. A narratív identitás nem előre gyártott konstrukció, lehetnek benne forogatókönyvek, esetleg egy magtörténet, de mindig konkrét élethelyzetben, interakcióinkban születik: „Az elbeszélések és történetek mindig is sajátosan emberi formái annak, ahogy az ember átéléseit rendszerezi, feldolgozza és értelmezi. Csak egy történetben, az eredmények rendszerezésében és interpretálásában szűnik meg a benyomások és élmények kaotikus összevisszasága. Az ember naponta ilyen rendszerbe helyezi az eseményeket, s talán még értelmet is talál nekik” (Heiko 1996, 202, idézi Siba 2008). Az ember tehát igyekszik az egyes történeteket egy egészre felfűzni, az egészbe való illeszkedés alapján elmesélni a szituatív történeteket. Ezáltal az öntematizálás narratívái is az élettörténeti alaptörténet szerint nyernek jelentést, ennek segítségével látja az ember egységesen az életét.



17. ábra. Az átélt történetek és az identitás kapcsolata



18. ábra. Az élettörténet mint identitás alakulása;
 Keupp – Ahbe – Gmür – Höfer - Mitzscherlich – Kraus – Straus 1999,
 217 és Siba 2008, 2013 alapján saját szerkesztés

Goffman szerint az identitás nem egy absztrakció, melynek az ember idővel birtokába jut, hanem egy olyan szerkezeti váz, melyet az átélt és elmesélt történetekkel konstruál és tölt meg tartalommal (Goffman 2000). A narratíva tehát – átélt és elmesélt történet – úgy jelenik meg, mint az identitásképző gondolati keret, struktúra, melyben a konkrét interakciókban az ember az identitását megjeleníti és értelmezi.

13.3. A narratívákról való felismerések pedagógiai következményei

A narratíva megismerésben, a szocializációban és identitásalakulásban betöltött szerepét áttekintve kijelenthető, hogy történeteket hallgatni és elemezni, majd mesélni kisgyerekekben is alapvető jelentőségű a személyiségfejlődés szempontjából.

1. A történetek, narratívák struktúrája által megtapasztalhatja a gyermek a világ struktúráját, működését. A szereplők azonosítása, a cselekedeteik (funkciók) átélése által modellt kaphat, amit be is gyakorolhat a világban való eligazodásra. Megtapasztalhatja, hogy a világban vannak kiszámítható szabályok, működések, vannak szerep-típusok, vannak okok, szándékok a viselkedések mögött, és minden viselkedésnek következménye van a szereplőre nézve, amit vállalni lehet és kell.
2. A narratívák azt is megtanítják a gyermeknek, hogy a világban vannak kiszámítható és kiszámíthatatlan történések, jó, ha mindkettőre fel vagyunk készülve, fel vagyunk vértelve cselekvési alternatívákkal, tulajdonságokkal (bátorság, a kihívások elfogadása, a segítőkészség stb.).
3. A narratívák biztosítják, hogy többször átéljen a gyermek egy-egy helyzetet, többször megtapasztaljon egy-egy konfliktus kreálta feszültséget, és azt is, hogy valóban

van jó megoldási séma a konfliktusokra. Egy-egy mese vagy történet újraolvasása, újramesélése lehetővé teszi a gyermek számára azt, hogy újra átélhetővé váljon a történet, az esemény, és az újra átélésben új felismerésre, mélyebb megértésre juthat a gyermek. A Waldorf óvodákban egy-egy mesét hosszabb ideig is olvasnak (akár egy hónap) napi rendszerességgel a gyerekeknek, akik – miközben a mesét hallgatják – csöndben elmozoghatják, eljátszhatják a történetet, felvehetnek egy-egy szerepet.

4. A kérdésekkel irányított történetrekonstrukció hozzásegíti a gyereket a jobb megértéshez, a narratíva pontosabb befogadásához. A kérdések mellett nagy jelentősége van az illusztrációknak is, amellyel a gyerekeknek szánt könyvek rendelkeznek. Azok az illusztrációk is hasznosak a megértés támogatására, amelyeket a gyerekek maguk készítenek a történet kapcsán. A szülő és az óvodapedagógus legfontosabb feladata azoknak a kérdéseknek a jó időzítése, melyek a történet struktúrájának, a szereplők szándékainak a feltárására irányulnak. Nézzük meg egy példán!
5. A történeteket, narratívákat érdemes elmeséltetni a gyerekekkel saját szavaikkal, így meggyőződhet az óvodapedagógus annak megértéséről. Minél többször dolgozzuk fel a narratívát a gyerekekkel, annál többször adunk arra is lehetőséget, hogy a világmodellt, amit a narratíva felkínál számára, megértse, egységes egészé formálja.



Kiket látsz a képen? (minden szereplő beazonosítása)

Mit csinálnak az állatok?

Hogy érzik magukat az állatok?

Mit csinálnak az emberek?

Hogy érzik magukat az emberek?

Miért menekülnek az emberek?

Miért borult fel az asztal?

Miért ijesztették meg az állatok a rablót? Mi(k) a konfliktus(ok)?

Milyen emberek azok a gazdák, akik el akarták pusztítani a hasznavehetetlen állataikat? esetleg nagycsoportban: állat-ember szövetsége, barátsága, kapcsolata

Milyenek az állatok, akik ráijesztettek a betyárokra?

Igazságos volt-e az állatok „házfoglalása”? esetleg nagycsoportban: Milyen nap-szakban történt az állatok és az emberek találkozása?

Hol történhetett meg ez az esemény?

Miért nevezik az állatokat muzsikuskoknak a történetben? stb.

13. kép. A brémai muzsikuskok Forrás: Grimm legszebb meséi

-
6. Fontos nevelési feladat, hogy a narratívákban felmerülő konfliktusok kapcsán, a gyermekek saját élettörténeteiket is el tudják mesélni, fel tudják építeni saját élettörténetük struktúráját, azonosítani tudják a szereplőket és azok cselekedeteit (pl. A brémai muzsikások kapcsán van-e saját háziállata, hogyan gondoskodik róla, mi lesz, ha már megöregedik a kis kedvenc, volt-e példa arra, hogy este valami vagy valaki megijesztette, azt ő hogyan élte meg, van-e jogos ijesztgetés). Azt is érdemes tudatosítani a gyermekben, hogy a problémák és a konfliktusok a mindennapok velejárói, de vannak jó megoldások, jó sémák ezeknek a helyzeteknek a kezelésére. Még a kilátástalannak tűnő helyzetből is van megoldás. Így támogathatjuk az énképük, az identitásuk alakulását.
 7. Arra kellene inspirálni a gyermekeket, hogy minden nap továbbmeséljék saját élettörténetüket: mi történt ma, a nap mely szakaszában, kik voltak rajta kívül jelen, azaz kik voltak az események szereplői, ki mit tett a helyzetben, azt miért tette, mondta, és mi lett a cselekedetek következménye, hogyan rendeződött a helyzet, hogy érezte magát a helyzetben és hogyan érezték a többiek magukat stb. Az identitás kialakulása szempontjából lényeges a személyes történetek elmeséltetése. Mind a szülő, mind a pedagógus példát mutathat, illetve kérdésekkel segítheti a narratív struktúra minden fontos elemének a bemutatását.

Minél több narratívát ismerünk meg és dolgozunk fel közösen a gyerekekkel, annál több modellt kínálunk számukra a valóság megismeréséhez, a világban való eligazodáshoz, annál több lehetőséget biztosítunk számukra tudásuk megkonstruálásához, önmaguk, identitásuk kimunkálásához.

14. Egy életem, egy halálom, de én bizony megpróbálom – kommunikációfejlesztés az óvodában

A közleményekben a nyelvnek több funkciója is szerepet játszik, és az különbözteti meg őket egymástól, hogy melyik az uralkodó funkció. Amikor a kommunikáció információtartalmát vizsgáljuk, nem korlátozódhatunk csupán az uralkodó funkcióra, hiszen a másodlagos, járulékos funkciók is hordoznak információkat. A kommunikációban tehát az üzenet több információt hordoz, mint amennyit a tárgyi tartalom meghatároz. Friedemann Schulz von Thun kommunikációs modellje (Schulz von Thun 2012) rávilágít arra, hogy egy-egy üzenet kapcsán a tárgyi tartalom mellett milyen más aspektusok, funkciók jelennek meg a kommunikációban. A kommunikáció négy aspektusának megismerése lehetővé teszi annak a megismerését, hogy a kommunikátor, esetünkben a fejlesztendő gyermek kommunikációjának mely aspektusa erősebb, és hol van szüksége arra, hogy fejlesszék a kommunikációját. Vizsgáljuk meg részletesen a nyelvi funkciókat egy üzenet kapcsán.

14.1. Egy üzenet négy oldala

Minden kommunikációs megnyilvánulásunk esetében igaz, hogy nem csupán egy információt adunk át, hanem négy különböző területen szólítjuk meg a beszélgetőpartnerünket (Schulz von Thun 2012). Ez azt jelenti, hogy egyetlen mondattal is több kinyilatkoztatást teszünk egyszerre, amelyek lehetnek tudatosak, de gyakran tudattalanok (19. ábra).

Schulz von Thun szerint egyetlen mondattal információt adunk át tárgyi szinten, kapcsolati szinten, önmegnyilvánulás terén, és egy felhívást is közlünk a másik irányába.

Nézzük meg ezt egy példa segítségével. A gyerekek délelőtti játéka a végéhez közeledik, az ebéd ideje közeleg, a játékokat el kell pakolni, a kezeket meg kell mosni, az asztalokat meg kell teríteni és a tányérokat, evőeszközöket ki kell osztani. Egyik kisfiú belefeledkezett a buszozásba, szól neki az óvó néni, hogy el kell pakolni, és segíteni kell a többi gyereknek a terítésben. A gyermek válasza:

„Most sok dolgom van.”

A *tárgyi tartalom* szintjén a gyerek az óvodában étkezéshez való készülődés közben arról tesz egy megnyilatkozást, hogy most „sok a dolga”. Ez a legegységesebb tartalma az üzenetnek, arról van szó, hogy mit is tartalmaz konkrétan az információ, azaz, hogy ő buszvezető, a busznak végig kell mennie a járat útvonalán, el kell szállítania az utasokat, majd dolgavégeztével be kell állnia a pihenőhelyre vagy a kocsiszínbe. Ebben a helyzetben a tárgyi tartalom komplex módon van benne ebben az egyszerű üzenetben, de a kontextusból implicit módon, vagy kérdésekkel explicit módon ki lehet bontani az információt, vagyis az elfoglaltságot. A tárgyi tartalom kifejezésének támogatását leginkább

azzal tudja segíteni az óvodapedagógus, ha figyel arra, hogy mi az üzenet információs tartalma, azaz mit is szeretne az óvónő tudtára hozni a gyermek. Tehát az óvónő akkor értheti meg az üzenet tárgyi tartalmát, ha kérdésekkel segíti a gyermeket az információátadásban, abban, hogy a tényállásokat érthetően és világosan közölje, továbbá arra is szükség lehet, hogy kérdésekkel segítsen a tényállást verbálisan megfogalmazni.

Melyik járaton vagy? Éppen hol tart a járat, melyik megálló következik? Hány megálló van a végállomásig? Miért nem tarthat szünetet a buszvezető? Mikor tart szünetet a buszvezető?

A kapcsolat szintje az üzenetnek azt mutatja meg, hogy a megnyilatkozó mit gondol a befogadóról, hogyan kezeli őt azáltal, hogy hogyan kommunikál (metakommunikáció) vele, tehát a felek közötti kapcsolatról árulkodik. Amennyiben tisztelettudóan, úgy arról árulkodik, hogy jó a kettejük közötti kapcsolat, és számít arra, hogy belemegy a „játékba” az óvó néni. Vagyis demokratikus a kettejük közötti kapcsolat, tud pár percet várni az óvónő, amíg a járat megérkezik a kocsiszínpba.

A kapcsolati aspektusa az üzenetnek azért is fontos, mert ezzel azt üzenjük a kommunikációs partnerünknek, hogy tiszteljük, elfogadjuk őt, sőt azt is, hogy a kapcsolatunkat egy kiegyensúlyozott, türelmes kapcsolatnak tartjuk, amelyben jelen van a bizalom, hogy nem fog ideges lenni az óvó néni, mert egy kicsit várnia kell, hanem észre fogja venni, milyen „felelősségteljes munkát” végez a gyermek.

A kommunikáció kapcsolati aspektusának támogatása pedagógiai szempontból nagy jelentőséggel bír. Amennyiben az óvodapedagógus szóban is reflektál a gyermek megnyilatkozására, és megfogalmazza azokat a kapcsolati sajátosságokat, amelyekről a megnyilatkozás árulkodik, úgy segíti a gyermeket abban, hogy érzelmi és szociális intelligenciája fejlődjön, továbbá hogy a kettejük közötti bizalom erősödjön.

Így teheti:

Nagyon örvendek, hogy figyelsz arra, hogy az utasok célba érjenek. Az igazi buszvezetők is így viselkednek. Kérlek, ha célba ért a járatod, csatlakozz hozzánk. Hiszen az is fontos, hogy kivedd a részed az elpakolásból és az ebédhez való előkészületekből.



19. ábra. Egy üzenet négy oldala (saját szerkesztés)

Minden egyes mondatunknak van egy önmegnyilvánulás szintje, még akkor is, ha nem konkrétan magunkról beszélünk, elárulunk valamit önmagunkról. Ez az énaspektus szólhat aktuális hangulatunkról, hozzáállásunkról, önértékelésünkéről, magabiztosságunkról, fizikai állapotunkról. A bemutatott példában az óvodapedagógus információt kap a gyermek érdeklődéséről, motivációjáról, kompetenciaérzéséről, felelősségvállalásáról, pontosságáról. Továbbá, a kommunikáció ezen aspektusa a gyermek kognitív és szociális fejlettségét is elárulja: ismeri a járatszámot, az útvonalat, a buszvezető felelősségét, hogy a járat ne késsen és időre célba érjen. A mondat hangsúlya a gyermek lelkiállapotáról is tájékoztat: ha esetleg dühbe gurul, mert megzavarják a játékát, vagy ha egyszerűen csak időt kér, azaz, a feszült helyzet ellenére is tud racionálisan viselkedni.

Amennyiben az óvodapedagógus verbalizálja azt, amiről a gyermek mondata tájékoztatta őt, úgy hozzájárul a gyermek énképének és önismeretének a kialakulásához, fejlődéséhez.

Így teheti:

Látom, nagyon tetszik neked a buszvezetés, és mivel jól ismered az útvonalat és a járatokat, nagyszerűen elszállítod az utasokat oda, ahová szeretnének eljutni.

Fontos, hogy óvatosan közlekedsz, vigyázol az utasaid épségére.

A *felhívás* aspektusa a közlésnek arról szól, hogy mit szeretne a megnyilatkozó a befogadóból kiváltani, mit szeretne elérni. Minden közlés valamilyen hatást gyakorol a befogadóra, ami a gondolkodásában, érzelmeiben, viselkedésében fog megnyilvánulni. A példánál maradva, a gyerek azt szeretné elérni, hogy az óvónő legyen türelemmel, esetleg tegyen egy kivételt és hagyja addig játszani, amíg a végállomáshoz nem ér. Az óvodapedagógus ezt is tükrözheti számára:

Szeretné elszállítani az utasokat, tehát szeretné, ha időt kapnál, amig befejezed a játékod?

Ezzel a megnyilatkozással példát állít az óvodapedagógus a gyermek elé, arra vonatkozóan, hogy miként lehet a felhívás aspektusát a kommunikációnak szociálisan elfogadható módon megfogalmazni.

Az üzenetek bemutatott négy aspektusa megnyilvánulhat explicit (alapvetően verbálisan, érthetően, világosan, egyértelműen) vagy implicit (nemverbálisan, rejtetten, közvetetten) módon (*20. ábra*). Az implicit üzenetrészek esetében a nemverbális kommunikációs csatornákat használjuk (hang, mimika, gesztikuláció, testtartás, távolság, szemkontaktus). Például, ha a gyermek megnyilatkozására az óvónő határozottan, elutasítóan viszonyul és a gyerekeknek abba kell hagynia a játékot, a gyerek elsírhatja magát, ami egy implicit módja annak, ahogyan az üzenet aspektusai megmutatkozhatnak.

Mivel kommunikációban az üzeneteink megfogalmazása során a közlés mind a négy aspektusa megjelenik és alapvetően határozza meg a kapcsolatokat és a kommunikáció eredményességét, a kommunikációs kompetencia fejlesztése során fontos, hogy mind a négy aspektust tudatosítsuk. Ez felnőttként könnyebb lehet, gyerekként, támogatásra, leginkább mintára van szükség. Az óvodapedagógus a fent bemutatott módon teheti: verbalizálva a kommunikáció aspektusait, vagyis a kapcsolati, a felhívó és az énbemutató funkciókat, pontosítva a tárgyi tartalmat. A kommunikációs kompetencia fejlesztésének

20. ábra. Az implicit közlések aspektusai (saját szerkesztés)



másik feladata a kongruencia vagy más néven hitelesség tudatosítása a gyermekben: az explicit és implicit kommunikációs kifejezésmódok egymást erősítsék. Ennek eszköze a személyes példamutatás: ha az óvodapedagógus komolyan gondolja, hogy tíz perc múlva elkezdődik a játékok elpakolása, figyelmeztetés után, tíz perc múlva tényleg hozzákezdnek a pakoláshoz, és nem felejtkeznek el arról, milyen instrukciót fogalmazott meg a gyerekek számára, hanem határozott énbemutatással, de szükség esetén megértést tanúsítva (buszozó gyerek) arra buzdítja a gyerekeket, hogy tartsák a napirendet.

Amennyiben a kommunikáció aspektusai közül egyoldalúan csak az egyik vagy a másik válik dominánssá, az kommunikációs zavarokhoz, sok esetben konfliktusokhoz vezet.

Jó példa erre, amikor a gyermek csak azért „hisztizik”, hogy mindig az történjen, amit ő szeretne. Az önmegnyilvánulása válik hangsúlyossá, amitől a társai és az óvodapedagógus is retteg. Másik ilyen eset, amikor a gyermek az óvodapedagógussal való jó kapcsolatának rendel alá minden mást és az ő kedvéért megtesz olyan dolgokat, amelyek egyáltalán nem okoznak számára örömet, önálvétő módon kezd el viselkedni.

14.2. Az üzenetek megfejtése

Azt is érdemes megvizsgálni, hogy befogadóként mely üzenetet vagyunk hajlamosak meghallani (21. ábra). Ennek azért van jelentősége, mert rendszerint egyik-másik oldalt erősebben „halljuk meg”, és ennek megfelelően reagálunk, miközben más oldalak befogadása nem történik meg. Ennek megfelelően azután nagyon különbözőképpen alakulnak a beszélgetések. Kisgyerek esetében különösen igaz, hogy valamely aspektusokra nagyon érzékeny, másokat pedig nem is tud értelmezni, tehát támogatásra van szüksége az adott jelentés megfejtéséhez.

A „tárgyi fül” a mindennapi működésünk során valószínűleg a legegyszerűbb, és elsődlegesen egy üzenet objektív, elsődleges jelentésének megértését jelenti. Egy kisgyerek esetében ez azért nem igaz, mert az üzenetek tárgyi aspektusát is nehéz lehet adott esetben megérteni éppen a szűkös tapasztalat és ismeret hiányában. A kommunikációs kompetenciafejlesztés elsődleges célja az alapkészségek fejlesztése, az alapszókincs bővítése,



21. ábra. Az üzenetek megfajtése

hogy az üzenetek tárgyi aspektusának megértését leginkább támogathassuk. Kisgyermek esetében a szavak analitikus vizsgálata, azok jelentésének tisztázása elengedhetetlen ahhoz, hogy az olyan tévedéseket megelőzhessük, mint hogy a „Márminálunk babám” egy cselekvést jelent, amit a gyermek nem tud beazonosítani, mert soha nem látott még „márminálást”. Mesék esetében a tárgyi tartalom sem mindig egyértelmű a gyermek számára. A „csecsebecse” szó jelentése magyarázatra szorul, különösen egy nagyvárosi óvodában, ahol a nyelvjárás idegen a gyermek számára (A szorgalmas és a rest leány in. Benedek Elek 1980).

Kisgyerekeknél a *kapcsolati oldalra* való fogékonyság fejlődőben van, ezért ők gyakran nem adekvátnan reagálnak, megijednek, megsértődnek, elsírják magukat. Talán ismerős az óvodapedagógus számára, amikor óvodakóston, óvodai nyílt napon ismerkednek a kiscsoportos jelöltekkel, és a kisgyermek nem együttműködő, bármennyire is igyekeznek őt kíváncsivá tenni vagy megnyerni. Számára az üzenet kapcsolati oldala még ismeretlen terület, ezért nem tudja értelmezni egy számára idegen ember üzeneteinek kapcsolati aspektusát, és ez félelemmel tölti el. A közlemények kapcsolati oldalára való reagálásban sokat számít az anyai minta. Amennyiben az anya kedvesen, érdeklődően reagál egy megnyilatkozásra, úgy a gyerek azt utánozza, ahhoz igazodik. Olyannal is találkozunk, amikor egy kisgyermek nagyon érzékenyen reagál az üzenet kapcsolati aspektusára, ő az átlaghoz képest fejlettebb kommunikációs készségekkel, empátiával rendelkezik. A mesék értelmezése jó terep lehet az üzenetek kapcsolati oldalának a felismerésére: „De a leány neki is azt mondta: – *Én a csecsebecse lábacskaimat, vacsavacsa kezecskéimet be nem piszkítom, akármí is lesz.*” (A szorgalmas és a rest leány) Ennek az üzenetnek a kapcsolati aspektusa azt mutatja meg, hogy a rest leány nem hajlandó senkinek segíteni, nem fontos számára, hogy másokkal jót tegyen.

A rest leány példája arról is meggyőzhet, hogy az „*önmegnyilvánulási fül*” a kisgyerek esetében még kevésbé működik. Ez az üzenet arról is tájékoztat, hogy a rest leány nemcsak rest, hanem hiú is, túl nagyra tartja magát, túlságosan fontos számára az ápoltsága. Ahhoz, hogy megfajtse egy megnyilatkozás esetében a gyermek azt, hogy mit árul el önmagáról a közlő, kommunikációs tapasztalatra van szüksége. Ezért legfeljebb az öt-hat

éves kor az, ahol ez az oktulajdonítás megtörténhet. A meseértelmezésben van arra lehetőség, hogy az üzenetnek ezt az önmegnyilvánulási aspektusát is megfejtse.

Ugyancsak segítségre szorul a gyermek akkor, amikor az üzenet *felhívás* aspektusát kell értelmezni. A – *No, kiskondás! - mondta magában –, most mutasd meg, ki szült! Sokat nyerhetsz egy kis ügyességgel!* megnyilatkozással kapcsolatban az óvodapedagógussal közösen megválaszolhatják a kérdést: „*Miért mondta ezt a mesehős?, Kinek szólt a felhívás? Mit kell tennie a Kiskondásnak?*” (A kiskondás in. Benedek Elek 1980) Vannak olyan gyerekek, akik hajlamosak arra, hogy túlbuzgó módon halljanak meg az üzenetekben felhívásokat, mivel meg akarnak felelni, folyamatosan figyelnek arra, hogy meghallják a felhívásokat. Ez a viselkedés figyelmeztető jel az óvodapedagógus számára, hogy a gyermek bizonytalan, esetleg fél és így próbálja a bizonytalanságát, félelmét csökkenteni. Ilyenkor érdemes jobban odafigyelni a gyerekekre, a szükségleteire, hogy kiegyensúlyozhassuk a kommunikációs funkciókra való fogékonyságát.

A bemutatott modell alkalmas az óvodások kommunikációs fejlesztésére, mert a kommunikáció legfontosabb funkcióira irányítja a figyelmet. A tárgyi tartalom pontos kifejezése és megértése a kommunikáció minőségét biztosítja. A kapcsolati oldal tudatos alkalmazása hozzájárul az együttműködés és az udvariasság minimumfeltételeinek a megteremtéséhez. Az önbemutató tudatosításával az ön- és társismeret fejlődése, az empátia és az asszertivitás alapozható meg, a felhívás aspektus tudatosítása és gyakorlása a kommunikáció másokra gyakorolt hatását, a meggyőzést alapozza.

Záró gondolatok

Az anyanyelvi és kommunikációs nevelés legjelentősebb elméleti alapvetéseit áttekintve könnyen belátható az óvodai anyanyelvi nevelés jelentősége a gyermeki személyiségfejlődésben. Nyilvánvaló, hogy az anyanyelvi neveléssel lehet szilárd alapokra helyezni a fogalomalkotást, az értelmi műveltségét és az értelmi fejlődést. Az óvodai anyanyelvi nevelés határozza meg a kisgyermek kognitív profiljának alakulását, információs érdeklődésének irányát és tartalmát. Ezekre az alapokra építkezik az olvasás- és írástanulás, a számolás és a többi komplex tanulási stratégia melyekkel az iskolai tanulás eredményes lehet. A történetmesélés lehetővé teszi a gyermeki éntudat fejlődését, önmaga és a világ értelmezését, a saját és mások történeteinek egymáshoz igazításával, összehangolásával együttműködésre nevel. A szavakban létezés megtapasztalása, a kommunikációs önkifejezés gyakorlása, a versben, mesében, játékban születő történet elmesélése, a társ történeteinek megértése és a kommunikáció az emberi minőség alapkritériumai. Mindezeket elsősorban az óvodában tapasztalja meg a kisgyermek, és az óvodapedagógus ebben a tapasztalatszerzési folyamatban kulcsszereplő.

Magam sem tudtam, amikor világmegváltó hittel elindultam kisgyermekként, hogy milyen kincseket kaptam akkori életem kulcszereplőitől, Tamás Ilona, Ocika néni, és Kocsis Livia óvónőktől. Lélekben most mégis visszatérek hozzájuk, és hálás szívvel köszönetet mondok minden általuk elmesélt történetért, minden emberi és szakmai cselekedetükért, jó szavukért. Babérkoszorút nem adhatok, de nekik ajánlom ezt az írást, hogy mindenért tisztesség adassék.

Felhasznált irodalom

- #89 The Science of Addictive Technology with Ramsay Brown; <https://digitalmindfulness.net/89-science-addictive-technology-ramsay-brown/> (2021.12.20) 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról <https://net.jogtar.hu/printiframe?docid=a1200363.kor&targetdate=&printTitle=363/2012.%20%28XII.%2017.%29%20Korm.%20rendelet&referer=https%3A//www.google.com/> (2021.12.20)
- Andok Mónika (2017) A kommunikáció rituális elmélete. Gondolat kiadó. Budapest.
- Arends Richard I. (1994) Learning to Teach. Mc Graw - Hill. Inc. New York.
- Attentions spans. Consumer insights 2015 <https://www.scribd.com/document/265348695/Microsoft-Attention-Spans-Research-Report> (2021.12.20)
- Austin, John L. (1990) Tetten ért szavak. Akadémiai Kiadó. Budapest. https://dlscrib.com/queue/john-l-austin-tetten-eacute-rt-szavak-akad-eacute-miai-1990_58e7bb8cdc0d606074da9818_pdf?queue_id=5a3675bae2b6f5c2738c6e5b (2021.12.20)
- Balogh Éva (2005) Fejlődéslélektan I. A megtermékenyüléstől az óvodáskor végéig. Didakt Kft. Debrecen.
- Barbara Landau – Banchiamlack Dessalegn – Ariel M. Cohen - Goldberg (2009) Language and Space Momentary Interactions. January. In. Paul Anthony Chilton and Vyvyan Evans (Ed.) Language, cognition and space. The state of the art and new directions. Advances. In. Cognitive Linguistics Series (Ed. V. Evans. B. Bergen. J. Zinken) London Equinox Publishing.
- Báthory Zoltán – Falus Iván (1997) (szerk.) Pedagógiai Lexikon. Keraban Könyvkiadó. Budapest.
- Benedek Elek (1980) Nagypó Mesefája. Kriterion. Bukarest.
- Bernáth László – Solymosi Katalin (1997) (szerk.) Fejlődéslélektani olvasókönyv. Tertia Könyv. Budapest.
- Bernstein Basil (1975) Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In. Társadalom és Nyelv. Szociolingvisztikai írások. Gondolat. Budapest.
- Borsai Ilona (1980) A magyar népi mondóka műfaji sajátosságai. In. Népi Kultúra – Népi Társadalom XI – XII. Budapest.
- Bruner Jerome – Luciarelo Joan (1989) Monologues as a narrative recreation of the world. In. Nelson. Katherine ed. Narratives from the crib. Harvard University Press. Cambridge.
- Bruner Jerome (1973) Organization of Early Skilled Action. Child Development. 44. 1-11.
- Bruner Jerome (1973) Beyond the information given. Norton New York.
- Bruner Jerome (1974) Új utak az oktatás elméletéhez. Gondolat. Budapest.
- Bruner Jerome (1986) Actual Minds. posible worlds. MA. Harvard University. Cambridge.

-
- file:///C:/Users/bfgg44/Downloads/Jerome%20Bruner%20(1986)%20Actual%20minds%20possible%20worlds.pdf (2021.12.20)
- Bruner Jerome (2001) A gondolkodás két formája. In: szerk. László János – Thomka Beáta Narratívák 5. Narratív pszichológia. Kijárat Kiadó. Budapest. 27–57.
- Bruner Jerome (1990) Acts of meaning. Harvard University Press. Cambridge.
- Bruner Jerome (2005) Valóságos elmék. lehetséges világok. Új Mandátum. Budapest.
- Buber Martin (1999) Én és te. Európa Kiadó. Budapest.
- Buckland Michael (1991) Information as Thing. Journal of the American Society of Information Science 42. 351 - 360.
- <http://people.ischool.berkeley.edu/~buckland/thing.html> (2021.12.20)
- Burján Eszter (1995) Szív - építő Dödörgő. Győr.
- Carey James W. (2009) A Cultural Approach to Communication. In: Carey. James. W. Communication as Culture. Essays on Media and Society. Revised Edition. Routledge. New York - London.
- Cassirer Ernst (1951) The philosophy of the Enlightenment. Princeton University Press. Princeton.
- Cassirer Ernts (1944) An essay on man. Yale University Press. New Haven.
- Cole Michael – Cole Sheila R. (1998) Fejlődéslélektan. Osiris Kiadó. Budapest.
- Cs. Gyimesi Éva 1992. Teremtett világ. Pátria. Budapest.
- Csabay Katalin (2004) LEXI iskola - előkészítő mesetankönyv 5 - 7 éveseknek. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Csapó Benő (1992) Kognitív pedagógia. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Csépe Valéria (2005) Kognitív fejlődés - neuropszichológia. Gondolat. Budapest.
- Csukás István (2015) Sün Balázs : gyerekkersek. Könyvmolyképző Kiadó.
- Dankó Ervinné (2016) Nyelvi - kommunikációs nevelés az óvodában. Módszertani kézikönyv a 3 – 7 éves korosztály fejlesztéséhez. Flaccus Kiadó. Budapest.
- Dankó Ervinné (2005) Nyelvi - kommunikációs nevelés az óvodában. Óvodapedagógusok. tanítók és szülők könyve a három - hét évesek fejlesztéséhez. OKKER Kiadó. Budapest.
- Dennett Daniel C. (1991) Consciousness explained. Little Brown. Boston.
- Dr. József István (2011) Fejlődépszichológia
- http://janus.ttk.pte.hu/tamop/kaposvari_anyag/jozsef_istvan/a_csecsemkor.html (2021.12.20)
- Eysenck W. Michael – Keane T. Mark (1997) Kognitív pszichológia. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Faragó József – Fábíán Imre (1982) Bihari gyermekmondókák. Kriterion. Bukarest.
- Fazekasné dr. Fenyvesi Margit (2013) Orientációs képességek fejlesztésének módszertana Főiskolai jegyzet (TÁMOP - 4.1.2 - 08/2/A/KMR - 2009 - 0007) <https://www.studocu.com/hu/document/szegedi-tudomanyegyetem/gyogypedagogiai-alapismeretek/jegyzet-az-orientacios-kepesseg-fejlesztese/2349361> (2021.11.20.)
- Fazekasné Fenyvesi Margit (2004) Beszédhanghallás. In: Nagy József – Fazekasné Fenyvesi Margit – Józsa Krisztián – Vidákovich Tibor. Az elemi alapkészségek fejlődése 4 - 8 éves életkorban. Mozaik Kiadó. Szeged. 18 - 30.

-
- Fazekasné Fenyvesi Margit (2021) A beszédhanghallás fejlesztése óvodában – iskolában. Tanári kézikönyv. Mozaik. Budapest.
- Ferenczi Gyula – Fodor László (1996) Oktatásmélet és oktatásstratégia. Stúdium Könyvkiadó. Kolozsvár.
- Fisher Walter R. (1984) Narration as a Human Communication Paradigm. The Case of Public Moral Argument. In. Communication Monographs. 51 (March) 1 - 18.
<http://redmonky.net/utpa/4324/fischer.pdf> (2021.12.20)
- Fletcher Jack M. (2012) Classification and identification of learning disabilities. In. Learning about learning disabilities. 4th ed. Edited by Bernice Wong and Deborah L. Butler. 1–26. Academic Press. London
- Fodor László (2001) Az iskola pedagógiai világa. Educatio. Kolozsvár.
- Fülöp Géza (1990) Az információ. <http://mek.oszk.hu/03100/03118/html/> (2018.03.03.)
- Garry W. Small – Gigi Morgan. (2009) i BraIn.Surviving the technological alteration of the modern mind. 28 - 29.
- Givón Thomas (1983) Iconicity, isomorphism and nonarbitrary coding in Syntax. In. Haiman John (ed.) Iconicity in Syntax. Proceedings of a Symposium on Iconicity. Stanford. June 24–6. 1983. <https://doi.org/10.1075/tsl.6.10giv>
- Goffman Erving (2000) Az én bemutatása a mindennapi életben. Thalassa Alapítvány – Pólya Kiadó. Budapest.
- Gósy Mária – Horváth Viktória (2007) Óvodások és olvasási nehézséggel küzdő kisiskolások beszédhallása. In. szerk. Gósy Mária Beszédeszlelési és beszédmegértési zavarok az anyanyelv - elsajátításban. Nikol Kkt. Budapest.
- Gósy Mária – Imre Angéla (2007) Beszédpercepciók fejlesztő modulok. Nikol Kkt. Budapest.
- Gósy Mária (1995) A beszédmegértés kezdetei. In. szerk. Gerebenné Várbíró Katalin Szemelvénygyűjtemény a beszédhibások pszichológiája köréből II.kötet. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 9 - 22.
- Gósy Mária (1996) GMP - diagnosztika. Nikol Kiadó. Budapest.
- Gósy Mária (2000) A hallástól a tanulásig. Folyamatok. anyanyelvi fejlődés. a beszédeszlelés és beszédmegértés zavarai. vizsgálatok. esetelemzések. fejlesztési sajátosságok. NIKOL Kkt. Budapest.
- Gósy Mária (2005) Pszicholingvisztika. Osiris. Budapest.
- Gósy Mária – Kassai Ilona (1992) A normális beszéd - és nyelvfejlődés. In. szerk. Lányiné Engelmayer Ágnes Szöveggyűjtemény a gyermeki nyelv és beszédfejlődés köréből. Tankönyvkiadó. Budapest. 77 - 83.
http://eta.bibl.u-szeged.hu/96/1/lanyine_beszedfejlodes_1992.pdf (2021.12.20)
- Grice H. Paul (1975) Logic and conversation. In. (ed.) P. Cole – J. L. Morgan Syntax and semantics. vol. 3 Speech acts. New York Academic Press. 41–58.
<https://lawandlogic.files.wordpress.com/2018/07/grice1975logic-and-conversation.pdf> (2021.12.20)

-
- Griffin Em – Ledbetter Andrew – Sparks Glenn (2015) Coordinated Management of Meaning (CCM) of W. Barnett Pearce & Vernon Cronen. A First Look of Communication Theory. 8th Edition. Chapter 6. McGraw-Hill Education. New York. 66–80.
- Griffin Em (2003) Bevezetés a kommunikációelméletbe. Harmat Kiadó. Budapest. 65–92.
- Grimm legszebb meséi. (1986) Kriterion. Bukarest.
- Győri Miklós (2004) Értelmi fejlődés, gondolkodás, beszéd és intellektuális teljesítmény. In: szerk. N. Kollár Katalin – Szabó Éva Pszichológia pedagógusoknak. Osiris. Budapest.
- Györkő Enikő – Lábadi Beatrix – Beke Anna (2012) Téri viszonyok és a nyelvi reprezentáció koraszülöttekénél. Gyógypedagógiai Szemle. 2012 – XL. 2. 106 – 121. http://epa.oszk.hu/03000/03047/00056/pdf/EPA03047_gyosze_2012_2_106-121.pdf (2021.12.20)
- Haiman John (1980) The iconicity of grammar Isomorphism and motivation. Language. 56. 515–540. Nr.3. <https://www.jstor.org/stable/414448>
- Hazan Valérie – Fourcin Adrian J. (1983): Interactive synthetic speech tests in the assessment of the perceptive abilities of hearing impaired children. Speech, Hearing, and Language 3. 41–57.
- Hayek Friedrich (1992) A végzetes önhittség. Budapest. Tankönyvkiadó.
- Heidtmann Hildegard (1987) Neue Wege der Sprachdiagnostik. Marhold. Berlin.
- von Heiko Ernst Verlag (1996) Psychotrends – das Ich im 21. Jahrhundert. Piper. München.
- Heine Bernd (1995) Conceptual grammaticalization and prediction. In: Taylor. John – MacLaury. Robert (eds.) Language and the cognitive construal of the world. Mouton de Gruyter. Berlin. 119–136.
- Herbszt Mária (2010) Anyanyelv - elsajátítás. gyermeknyelv. A gyermeknyelv kutatásának elméleti kérdései. In: Dombi Alice – Soós Katalin szerk. Fejezetek a kisgyermeknevelés köréből. APC - Stúdió. Gyula. 144 - 158.
- Horányi Özséb (2001a) A kommunikációról. In: Béres István – Horányi Özséb szerk. Társadalmi kommunikáció. Budapest. Osiris.
- Horányi Özséb (2001b) A személyközi kommunikációról. In: Béres István – Horányi Özséb szerk. Társadalmi kommunikáció. Budapest. Osiris.
- Horváth Virág (2020) Puzzle – mesék – Állatok. Scolar.
- Huba Judit szerk. (1992) Pszichomotoros fejlesztés a gyógypedagógiában I - II. Tankönyvkiadó. Budapest.
- Huba Judit (2010) A pszichomotoros fejlesztés gyakorlati kézikönyve. Logopédia Kiadó. Budapest.
- Ikujiro Nonaka – Noboru Konno (1998) The concept of „Ba’ Building foundation for Knowledge Creation. In: California Management Review Vol. 40. No.3 Spring. <http://home.business.utah.edu/actme/7410/Nonaka%201998.pdf> (2019.02.20.)

-
- Imre Angéla (2007) Az anyanyelv - elsajátítás vizsgálata In. Gósy Mária szerk. Beszédeszlelési és beszédmegértési zavarok az anyanyelv – elsajátításban. Nikol Kiadó. Budapest. 58 – 69.
- Internetes közönségmérési adatok NMHH (2021. IV. negyedév)
https://nmhh.hu/cikk/226391/Internetes_kozonsegmeresi_adatok_2021_IV_negyedev (2021.12.20.)
- Jason S. Wrench – Narissra M. Punyanunt – Carter & Katherine S. Thweatt (2021) Interpersonal Communication – A Mindful Approach. To Relationships. SUNY New Paltz & SUNY Oswego. Published by OpenSUNY. [https://socialsci.libretexts.org/Bookshelves/Communication/Interpersonal_Communication/Book%3A_Interpersonal_Communication_-_A_Mindful_Approach_to_Relationships_\(Wrench_et_al.\)/02%3A_Overview_of_Interpersonal_Communication/2.04%3A_Models_of_Interpersonal_Communication](https://socialsci.libretexts.org/Bookshelves/Communication/Interpersonal_Communication/Book%3A_Interpersonal_Communication_-_A_Mindful_Approach_to_Relationships_(Wrench_et_al.)/02%3A_Overview_of_Interpersonal_Communication/2.04%3A_Models_of_Interpersonal_Communication) (2021.12.20.)
- Johanna Turner (1975) Az értelmi fejlődés. Budapest.
- Johnson Doris J. – Myklebust Helmer R. (1967) Learning disabilities. Grune & Stratton. New York.
- Józsa Krisztián (2011) Híd a többségi és a gyógypedagógia között a DIFER program-csomag. In. szerk. Papp Gabriella A diagnózistól a foglalkozási rehabilitációig. Eötvös Kiadó. Budapest. 37 – 59.
- Kas Bence – Lőrík József – M. Bogáth Réka – Sz. Vékony Andrea – Sz. Mályi Nóra (2012) SzÓL - E Szűrőeljárás az óvodai logopédiai ellátásban. Útmutató. Logotech. Székesfehérvár.
- Kányádi Sándor (198) Kenyérmadár. Kriterion. Bukarest.
- Keupp. H. – Ahbe. T. – Gmür. W. – Höfer R. – Mitzscherlich. B. – Kraus. W. – Straus. F. (1999) Identitätskonstruktionen - Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Rowohlt. Hamburg. 217.
- Kiss Tihamér (2000) Az időészlelés és fejlődése az első hat életévben. In. Fejlesztő pedagógia. 11. 3. 45 – 52.
- Klanczay Sára (2000) Lateralitás - problémák gyógypedagógiai és pszichológiai megközelítése .
Gyógypedagógiai Szemle 28/3.. 192–198.
- Kodály Zoltán (1951) Előszó. In. Gyermekjátékok. A Magyar Népzene Tára I. Budapest.
- Kothencz Gabriella Szilvia (2012) Képi sémák és határozóragok In. szerk. Tolcsvai Nagy Gábor. Tátrai Szilárd Konstruktív és jelentés. Tanulmányok a magyar nyelv funkcionális kognitív leírására. ELTE. Budapest.
- Kolosai Nedda (2009) Mozgás és játék – gondolkodás és tanulás. Kisgyermek, nagy problémák. 19. Kiegészítő kötet 1-12. RAABE Kiadó. Budapest.
- Körmöczy Katalin (2004) Óvodapedagógiai Kislexikon I. kötet. A helyes gondolkodásra nevelés logikája. ELTE Tanító –és Óvóképző Főiskolai Kar. Budapest.
<http://www.kormocikatalin.hu/?menu=41> (2021.12.20)
- Kövecses Zoltán (2005) A metafora. Typotex. Budapest

-
- Kuhn Gabriella (1983) Beszéd és ábrázolás funkcionális kapcsolatára épülő gyakorlat sorozat. Gyógypedagógiai Szemle I.
- Kuncz Eszter – Mészáros Andrea (2006) Beszéd – nyelv. Erősségek – nehézségek. zavarok feltárása és a fejlesztés. In. szerk. Zsoldos Márta (Gyógy)pedagógiai diagnosztika és tanácsadási kézikönyv a nevelési tanácsadóban szakértői és rehabilitációs bizottságokban végzett komplex vizsgálathoz. Oktatási minisztérium. Budapest.
- Lábadi Beatrix (2011) A lábujjától a feje búbjáig. A testreprezentációtól. In. szerk. Deák A. – Nagy L. – Péley B. Lélek - képek. Tanulmányok a 60 éves Révész György tiszteletére. Pro Pannonia Kiadói Alapítvány. Pécs. 119 - 131.
- Lakoff George (1987) Women. Fire. and Dangerous Things. Chicago. London The University of Chicago Press <https://lecturayescrituraunrn.files.wordpress.com/2017/03/unidad-5-lakoff-women-fire-and-danger.pdf>
- Lakoff George – Johnson Mark (1980) Metaphors We Live By. Chicago. London The University of Chicago Press. (2021.12.20.) https://ceulearning.ceu.edu/pluginfile.php/100337/mod_forum/attachment/9319/Metaphors%20We%20Live%20By.pdf (2021.12.20.)
- Landau Barbara – Lakusta Laura (2009) Spatial representation across species Geometry. language. and maps. Current Opinion In. Neurobiology. 2009 Feb; 19(1) 12–19. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2745626/> (2021.12.20)
- Landau Barbara – Jackendoff Ray (2004) A „mi” és a „hol” a téri nyelvben és a téri megismerésben. In. szerk. Pléh Csaba – Király Ildikó – Lukács Ágnes – Racsmány Mihály A téri megismerés és a nyelv. Budapest Gondolat Kiadói Kör. 69–125.
- Landau Barbara – Jackendoff Ray (1996/2003) „What” and „where” In. spatial language and spatial cognition. Behavioral and Brain. Science 16 217–265.
- László János 2005. A történetek tudománya. Bevezetés a narratív pszichológiába. Új Mandátum. Budapest.
- Lengyel Zsolt (1981) A gyermeknyelv. Gondolat. Budapest.
- Lengyel Zsolt (1996) Nyelvelsajátítási és nyelvtanulási formák. Veszprémi Egyetemi Kiadó. Veszprém.
- Liebermann Lucy (1954) Laterális dominancia. A balkezesség problémája. Gyermekgyógyászat. 4. sz.
- Machlup Fritz (1962) The Production and Distribution of Knowledge In. the United States. Princeton University Press.
- MacIntyre Alasdair (1999) Az erény nyomában. Osiris Kiadó. Budapest.
- Magyar népmesék. Az égig érő fa és más mesék. (2012) Szöveg Szöllősi Péter. Vagabund Kiadó.
- Mandler Jean (2003) A nyelv előtti reprezentáció és a nyelv. In. szerk. Lukács Ágnes – Racsmány Mihály – Király Ildikó – Pléh Csaba A téri megismerés és a nyelv. Gondolat Kiadó. Budapest. 179–196.
- Márquez Gabriel García (2006) Azért élek. hogy elmeséljem az életemet. Magvető Kiadó.
- McCrindle Mark – Emily Wolfinger (2011) The ABC of XYZ. Understanding the Global Generation. Forecast Strategy Research. McCrindle Research Pty Ltd.

-
- Mérei Ferenc – V. Binet Ágnes (1970) *Gyermeklélektan*. Gondolat. Budapest.
- Merrill M. David – Tennyson D. Robert – Larry O. Posey (1992) *Teaching Concepts. An Instructional Design Guide*. Educational Technology. Subsequent edition.
- Mesterházi Zsuzsa (1998) *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése*. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola. Budapest.
- Mitev Ariel Zoltán (2006) *Végtelen történet a narratívelemzés alkalmazhatósága a marketingkutatásban*. *Vezetéstudomány*. XXXVII. Évf. 2006. 10. sz.
<http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/3814/1/vt2006n10p33-41.pdf> (2020.11.20.)
- Nagy József – Józsa Krisztián – Vidákovich Tibor – Fazekasné Fenyvesi Margit (2016) *Az elemi alapkészségek fejlődése 4 - 8 éves életkorban*. Mozaik. Szeged.
- Nagy József (2004) *Írásmozgás koordináció*. In: szerk. Nagy József *Az elemi alapkészségek fejlődése 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó. Szeged. 9–18.
- Nagy József (2000) *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Nagy Sándor (1993) *Az oktatás folyamata és módszerei*. Volos Kiadó. Mogyoród.
- Nahalka István (2002) *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Tankönyvkiadó. Budapest.
- Newcombe Nora S.– Uttal David H. – Sauter Megan (2013) *Spatial Development*. In: ed. Zelazo Phipip David *Oxford Handbook of Developmental Psychology*. Vol. 1 *Body and Mind*. Oxford University Press. <https://groups.psych.northwestern.edu/uttal/documents/NewcombeUttalSauterOxfordchapter.pdf> (2021.12.20)
- Norman Doidge (2017) *Elképesztő történetek az agykutatás élvonalából*. Park Könyvkiadó.
- Paivio Allan (1971) *Imagery and verbal processes*. Rinehart and Winston. New York.
- Pauly John J. (2014) *Ritual Theory and the Media*. In: eds. Fortner. Robert S. – Fackler. Mark P. *The Handbook of Media and Mass Communication Theory*. Vol. 1. John Wiley and Sons LTD. Malden USA - Oxford UK.
- Pearce. W. Barnett – Pearce. Kimberly A. (2000) *Extending the Theory of the Coordinated Management of Meaning (CMM) Through a Community Dialogue Process*. *Communication Theory* 4 405–423. (letöltve 2016.08.01.) <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/comt.2000.10.issue-4/issuetoc> (2021.12.20)
- Piaget Jean (1978) *Szimbólumképzés a gyermekkorban*. Gondolat Kiadó. Budapest.
- Piaget Jean (1997) *Az értelem pszichológiája*. Kairosz. Budapest.
- Piaget Jean– Inhelder Bärbel (2004) *Gyermeklélektan*. Osiris Kiadó. Budapest. 72–77.
<https://www.szaktars.hu/osiris/view/piaget-jean-inhelder-barbel-gyermeklelektan-osiris-konyvtar-pszichologia-2004/?pg=0&layout=s> (2021.12.20)
- Piaget. Jean (1932) *The Moral Judgment of the Child*. The Free Press. New York.
- Pléh Csaba (1999) *Bevezetés a megismeréstudományba*. Typotex. Budapest.
- Pléh Csaba (2012) *Narratív szemlélet a pszichológiában az elbeszélés mint átfogó meta-teória*. In: *Iskolakultúra* 2012/3. 3–24.

-
- Pleš Csaba (2017) A tér és a nyelv világa. Magyar Pszichológiai Szemle. 62. 3. 279–312.
http://real-eod.mtak.hu/9808/1/Pleš_Csaba_szekfoglalo2004.pdf
- Porkolábné Balogh Katalin (1988) A tanulási képességet meghatározó pszichikus funkciók fejlődése. A tanulási nehézségek korai felismerésének lehetőségei. A fejlesztés perspektívái. In. szerk. Porkolábné Balogh Katalin Iskolapszichológia. Tankönyvkiadó. Budapest.
https://mek.oszk.hu/04600/04669/html/balogh_pedpszich0039/balogh_pedpszich0039.html (2021.12.20)
- Porkolábné Balogh Katalin.(1992) Kudarc nélkül az iskolában. AlexTypo. Budapest.
- Pósa Lajos Pósa bácsi meséskönyve. <https://mek.oszk.hu/09100/09130/09130.htm> (2021.12.20.)
- Premsky Marc (2001) Digital natives. digital immigrants. On the Horizon. Vol. 9 No. 5. MCB University Press.
- Propp Vlagyimir Jakovlevics (2005) A mese morfológiája. Osiris. Budapest.
- Quinn Paul C. (2011) Born to categorize. In. ed.U. Goswami The Wiley - Blackwell handbook of childhood cognitive development (129–152) Wiley - Blackwell.
<http://digilib.stiem.ac.id/8080/jspui/bitstream/123456789/261/1/Usha%20Goswami-Blackwell%20Handbook%20of%20Childhood%20Cognitive%20Development%20%28Blackwell%20Handbooks%20of%20Developmental%20Psychology%29-Wiley-Blackwell%20%282002%29.pdf> (2021.12.20)
- Ricoeur Paul (1999) Válogatott irodalomelméleti tanulmányok. Osiris. Budapest.
- Robinson W.Peter (2003) A nyelv funkciói. In. szerk. Horányi Özséb. Kommunikáció I. A kommunikatív jelenség. General Press. Budapest.
- Rothenbuhler. Eric W. (2006) Communication as Ritual. In. eds. Sheperd. Gregory J. – St. John Jeffrey – Striphas. Ted Communication as... Perspectives on Theory. Sage Publications. Thousand Oaks – London – New Delhi.
- Sacks Oliver (1989) Seeing Voices. A Journey into the World of the Deaf. University of California Press. New York.
- Sarbin Theodore R. (2001) Az elbeszélés mint a lélektan tómetaforája. In. szerk. László János - Thomka Beáta szerk. Narratívák 5. Narratív pszichológia. Kijárat Kiadó. Budapest. 59–76.
- Schramm. Wilbur (1971) „How Communication Works?” In. ed. Wilbur Schramm Urbana. The Process and Effects of Mass Communication. Ill. The University of Illinois Press.
<https://worldradiohistory.com/BOOKSHELF-ARH/Education/The-Process-and-Effects-of-Mass-Communications-Schramm-1971.pdf>
- Schulz von Thun (2012) A kommunikáció zavarai és feloldásuk. Általános kommunikáció - pszichológia. Háttér Kiadó. Budapest.
- Schwabel Dan (2015) Me 2.0 4 Steps to Building Your Future. Division of Diversion Publishing Corp. New York.

-
- Searle. John R. (2000) Elme, nyelv és társadalom. Vince Kiadó, Budapest. https://kupdf.net/queue/john-r-searle-elme-nyelv-eacute-s-t-aacute-rsadalom_5afb-c89e2b6f5d74c4b6ed6_pdf?queue_id=-1&x=1577657912&z=ODkuMTMzLjIxLjUx
- Siba Balázs (2008) Isten és élettörténet. A narratív identitással kapcsolatos kutatási eredmények gyakorlati teológiai jelentősége. Doktori Disszertáció. http://corvina.kre.hu/8080/phd/siba_disszertacio.pdf (2020.11.20.)
- Siba Balázs (2013) Élethosszig tartó tanulás mint hősi történet – Tanulástörténetünk közösségi és önmegvalósítási aspektusai. In: Üzenet a palackban Fiala kutatók gondolatai az egész életen át tartó tanulásról. Tempus Közalapítvány, Budapest.
- Sugárné Kádár Júlia (1985) A szókincs és a szófajok a 3 - 6 éves gyermek beszédében – különböző beszédhelyzetekben. In: szerk. Sugárné Kádár Júlia Beszéd és kommunikáció az óvoda- és kisiskoláskorban. Fejlődéslélektani tanulmányok. Akadémiai Kiadó, Budapest. 11–26.
- Sugárné Kádár Júlia (1986) A beszédfejlődés útjai – beszédfejlesztés az óvodában. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Sugárné Kádár Júlia (2001) A „hangos” kommunikáció fejlődése és szerepe a korai szocializációban. Scientia Humana, Budapest.
- Susan Carey – Elisabeth Spelke (1994) Domain specific knowledge and conceptual mind – In: ed. Lawrence A. Hirshfeld – Susan A. Gelman Mapping the Mind. Harvard University Press.
- <https://www.harvardlds.org/wp-content/uploads/2017/01/domain-specific-knowledge-and-conceptual-change-2.pdf> (2021.12.20)
- Szamosközi István – Takács Eszter (2006) Időészlelési sajátosságok és időbecslés látássérülés esetén. Erdélyi Pszichológia, 7. évf.2.sz. 121 - 144.
- Szanati Dóra – dr. Nagy Beáta (2006) A koraszülöttség mint a preverbális képességek fejlődését befolyásoló tényező
- https://epa.oszk.hu/03000/03047/00032/pdf/EPA03047_gyosze_2006_1_023-037.pdf (2021.12.20)
- Szomor Éva (2009) Kommunikáció és nyelvfejlődés. In: szerk. Balázs István Gyerekek. Módszertani ajánlások a gyerekekkel, a szülőkkel és a közösségekkel végzett munkához a Biztos Kezdet program munkatársai számára. Módszertani kézikönyv I. kötet. <http://www.feherkereszt.hu/2012/data/userfiles/file/tudastar/gyermekkotet.pdf> (2021.12.20)
- Szőke-Milinte Enikő (2005) A kommunikációs kompetencia fejlesztése. PPKE BTK, Piliscsaba.
- Szőke - Milinte Enikő (2019) Adat, információ és megismerés az információs társadalomban. In: szerk. Hulyák-Tomesz Tímea Generációs kérdések a kommunikációs készségfejlesztésben. Hungarovox Kiadó, Budapest, Magyarország.
- Tancz Tünde (2002) Népmesék az óvodai anyanyelvi - kommunikációs nevelésben. Anyanyelv - pedagógia. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=161> (2021.12.20)

-
- Tancz Tünde (2011) A kommunikáció és nyelv fejlődése a kora gyerekkorban. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar. Pécs.
[http //janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/kommunikacio_es_fejlodes/index.html](http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/kommunikacio_es_fejlodes/index.html)
(2021.12.20)
- Terestyéni Tamás (2008) Együttműködés. verseny. kommunikáció. Budapest. [http //www.akti.hu/dok/fuzet34.pdf](http://www.akti.hu/dok/fuzet34.pdf) (2021.12.20)
- Tolcsvai Nagy Gábor (2001) A magyar nyelv szövegtana. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Tolcsvai Nagy Gábor (2005) Funkcionális nyelvtan elmélet és gyakorlat I. Magyar Nyelvőr. 129. évf. 3. szám. [http //real - j.mtak.hu/6081/1/MagyarNyelvor_2005.pdf](http://real-j.mtak.hu/6081/1/MagyarNyelvor_2005.pdf) (2021.12.20)
- Tolcsvai Nagy Gábor (2021) Kognitív szemantika. ELTE Eötvös Kiadó.
- Tolman. Edward C. (1948) Cognitive maps in rats and men. Psychological Review 55(4) 189–208.
[https //personal.utdallas.edu/~tres/spatial/tolman.pdf](https://personal.utdallas.edu/~tres/spatial/tolman.pdf) (2021.12.20)
- Vygotsky Lev (1962) Thinking and Speech (written 1934) The M.I.T. Press.
- Vygotsky Lev (1962). Thought and Language . 1934. MIT Press. XXXVII)
[https //archive.org/details/thoughtlanguage0000vygo/page/n5/mode/2up](https://archive.org/details/thoughtlanguage0000vygo/page/n5/mode/2up) (2021.12.20)
- Weöres Sándor (1992) A medve töprengése. Szó-Kép Könyvkiadó. Budapest.





Dr. Szőke-Milinte Enikő könyvében betekintést nyerhet az olvasó a gyermeki kommunikáció elméleti alapjaiba, majd ezt követően gyakorlati példák segítségével megismerheti a gyermeki kommunikáció újgenerációs sajátosságait. A szerző felhívja a figyelmünket arra, hogy a korai életszakaszban milyen nagy jelentősége van a beszélgetésnek, a mesének, az éntörténetek szövögetésének, annak érdekében, hogy a kommunikációs nevelés segítségével fejlődjön a gyermek kognitív képessége, szociális kompetenciája, önismerete. Az írás segítséget nyújt a pedagógusok és a szülők számára, hogy olyan kommunikációs eszköztár birtokába juttassák a gyermekeket az óvodai évek végére, mellyel az iskolai tanulás sikeresen elkezdhető.

Bencéné Fekete Anikó Andrea
PhD

PÁZMÁNY PÉTER KATOLIKUS EGYETEM